

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2014

YEARBOOK

2014



ГОДИНА 5

VOLUME V

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ**

ISSN 1857-7059



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2014
YEARBOOK
2014**

Посветен на доц. д-р Душко Алексовски

ГОДИНА 5

VOLUME V

**GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY**



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
YEARBOOK
FACULTY OF PHILOLOGY**

За издавачот

проф. д-р Јованка Денкова

Издавачки совет

проф. д-р Саша Митрев
проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Виолета Димова
проф. д-р Јованка Денкова
проф. д-р Билјана Ивановска
доц. д-р Нина Даскаловска
доц. д-р Махмуд Челик
доц. д-р Ранко Младеноски
м-р Ристо Костуранов

Редакциски одбор

проф. д-р Јованка Денкова
проф. д-р Виолета Димова
проф. д-р Луси Караниколова
проф. д-р Толе Белчев
проф. д-р Билјана Ивановска
доц. д-р Марија Кусевска
доц. д-р Нина Даскаловска
доц. д-р Марија Кукубајска
доц. д-р Драгана Кузмановска
виш лектор м-р Снежана Кирова
м-р Весна Коцева

Главен уредник

доц. д-р Марија Леонтиќ

Одговорен уредник

доц. д-р Светлана Јакимовска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
лектор м-р Биљана Петковска
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Редакција и администрација
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10А
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, Ph. D.
Prof. Blazo Boev, Ph. D.
Prof. Liljana Koleva Gudeva, Ph. D.
Prof. Violeta Dimova, Ph. D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph. D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph. D.
Docent Nina Daskalovska, Ph.D.
Docent Mahmud Celik, Ph.D.
Docent Ranko Mladenoski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M. A.

Editorial staff

Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph. D
Prof. Violeta Dimova, Ph. D.
Ass. Prof. Lusi Karanikolova, Ph. D.
Ass. Prof. Tole Belcev, Ph. D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph. D.
Docent Marija Kusevska, Ph.D.
Docent Nina Daskalovska, Ph.D.
Docent Marija Kukubajska, Ph.D.
Docent Dragana Kuzmanovska, Ph.D.
Senior Lecturer Snezana Kirova, M.A.
Vesna Koceva, M.A.

Managing editor

Docent Marija Leontik, Ph.D.

Editor in chief

Docent Svetlana Jakimovska, Ph.D.

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasovska
(Macedonian)
Lecturer Biljana Petkovska, M.A.
(English)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Address of editorial office
Goce Delcev University – Stip
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10A
PO box 201, 2000 Stip
R. of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

ЈАЗИК

Билјана Ивановска, Нина Даскаловска ПРЕГЛЕД НА ТРАДИЦИОНАЛНИТЕ МОДЕЛИ ЗА ПОВРАТНОСТА ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК Biljana Ivanovska, Nina Daskalovska A REVIEW OF THE TRADITIONAL REFLEXIVE MODELS IN MACEDONIAN AND GERMAN	9
Толе Белчев, Станка Коцева ЗБОРООБРАЗУВАЊЕ ВО СОВРЕМЕНИОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК Tole Belcev, Stanka Koceva WORD FORMATION IN MODERN MACEDONIAN LANGUAGE	19
Драгана Кузмановска, Снежана Кирова, Биљана Петковска АНАЛИЗА НА ФРАЗЕОЛОШКИТЕ ЕДИНИЦИ СО КОМПОНЕНТАТА „УСТА“ ВО ГЕРМАНСКИОТ И ВО АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК Dragana Kuzmanovska, Snežana Kirova, Biljana Petkovska ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “MUND/MOUTH” IN GERMAN AND ENGLISH	33
Марија Кусевска МЕГУКУЛТУРНИ ИСТРАЖУВАЊА НА ГОВОРНИТЕ ЧИНОВИ Marija Kusevska CROSS-CULTURAL STUDIES OF SPEECH ACTS	43
Марија Леонтиќ СЕМАНТИКАТА НА ТУРСКИОТ СУФИКС -ли /-lİ/ (-li, -li, -lu, -lü) ВО ТУРСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК Marija Leontic THE SEMANTICS OF THE TURKISH SUFFIX -ли /-lİ/ (-li,-li,-lu,-lü) IN THE TURKISH AND IN THE MACEDONIAN LANGUAGE	53
Дејан Методијески, Костадин Голаков ИЗУЧУВАЊЕТО НА СТРАНСКИТЕ ЈАЗИЦИ НА ФАКУЛТЕТИТЕ ЗА ТУРИЗАМ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Dejan Metodijeski, Kostadin Golakov FOREIGN LANGUAGES STUDYING AT THE FACULTIES OF TOURISM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA	63
Марица Тасевска ФАКТОРИ ЗА ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РОДОТ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК Marica Tasevska FACTORS FOR DETERMINATION OF THE GENDER IN THE GERMAN LANGUAGE	73



КНИЖЕВНОСТ

- Јованка Денкова, Махмут Челик, Билјана Ивановска**
ТЕОРИСКО ПРОМИСЛУВАЊЕ НА ЕПИСТОЛАРНИОТ ЖАНР
Jovanka Denkova, Mahmut Celik, Biljana Ivanovska
THEORY RETRASING OF THE EPISTOLARY GENRE 87
- Махмут Челик, Јованка Денкова, Билјана Ивановска**
ПОЕТСКО-ПРОЗНОТО ТВОРЕШТВО ЗА ДЕЦА НА ФАХРИ КАЈА
Mahmut Celik, Jovanka Denkova, Biljana Ivanovska
FAHRI KAYA'S WORK IN POETIC AND PROSE CHILDREN'S LITERATURE .. 97
- Наталија Поп Зариева**
УЛОГАТА НА ИЗМАМАТА И МАСКИТЕ ВО *ХАМЛЕТ*
Natalija Pop Zarieva
THE ROLE OF DECEIT AND MASKS IN *HAMLET* 103
- Крсте Илиев**
ПРЕПОРОДОТ НА ВИТЕШТВОТО И ПОЈАВАТА НА
ЦЕНТЛИМЕНОТ ВО ВЕЛИКА БРИТАНИЈА
Krste Iliev
THE REVIVAL OF CHIVALRY AND THE EMERGENCE OF
THE GENTLEMAN IN GREAT BRITAIN 113
- Јане Јованов, Снежана Кирова**
„ПРЕКРАСЕН НОВ СВЕТ“ ПРЕГЛЕД И СОЦИО-ФИЛОСОФСКА АНАЛИЗА
Jane Jovanov, Snezana Kirova
“BRAVE NEW WORLD” REVIEW AND SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS .. 117
- Марија Крстева**
АМЕРИКАНСКАТА ИДЕОЛОГИЈА ВО „ЗДРАВ РАЗУМ“ НА
ТОМАС ПЕИН
Marija Krsteva
AMERICAN IDEOLOGY SEEN THROUGH THOMAS PAINE'S
“COMMON SENSE” 127
- ПРЕВЕДУВАЊЕ И ТОЛКУВАЊЕ**
- Билјана Ивановска, Јованка Денкова, Махмут Челик**
МАКЕДОНСКИТЕ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ НА ГЛАГОЛИТЕ ВО
ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК ШТО ИСКАЖУВААТ ПСИХИЧКА СОСТОЈБА
Biljana Ivanovska, Jovanka Denkova, Mahmut Celik
ON THE MACEDONIAN COUNTERPARTS OF THE GERMAN
VERBS DENOTING EMOTIONAL STATE 135
- Светлана Јакимовска**
ТЕРМИНОЛОГИЈАТА КАКО НАУКА И ТЕРМИНОЛОШКАТА РАБОТА
Svetlana Jakimovska
TERMINOLOGY SCIENCE AND TERMINOLOGY WORK 143



Даринка Маролова

ДИДАКТИЧКИ ПРИСТАП КОН ТОЛКУВАЊЕТО НА СИНТАКСИЧКАТА
ПОВЕЌЕЗНАЧНОСТ

Darinka Marolova

DIDACTIC APPROACH TO INTERPRETING THE SYNTACTIC AMBIGUITY 153

МЕТОДИКА

Емилија Петрова Ѓорѓева

УЛОГАТА НА ДИРЕКТОРОТ ВО МОТИВИРАЊЕТО ЗА
ПРИФАЌАЊЕ ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТЕТО

Emilija Petrova Gorgeva

THE ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE MOTIVATION FOR
ACCEPTING CHANGES IN SCHOOL 161

Нина Даскаловска, Билјана Ивановска

ВАЖНОСТА НА ИНТЕРАКЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Nina Daskalovska, Biljana Ivanovska

THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING 169

Марија Емилија Кукубајска, Билјана Алексова Даневска

БИОЕТИКА, МУЛТИКУЛТУРА, МУЛТИЛИНГВАЛНОСТ И
АКВИЗИЦИЈА НА СТРАНСКИ ЈАЗИК

Marija Emilija Kukubajska, Biljana Aleksova Danevska

BIOETHICS, MULTI-CULTURE, MULTI-LINGUAL ENVIRONMENT
AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION 183

Марија Тодорова

МНОГУЈАЗИЧНА МЕТОДИКА

Marija Todorova

MULTILINGUAL METHODOLOGY 195

Катерина Сусинова, Нина Даскаловска

УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ ЈАЗИК КАЈ УЧЕНИЦИ
ВО ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Katerina Susinova, Nina Daskalovska

THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY PRIMARY
AND SECONDARY SCHOOL EFL LEARNERS 203

Марија Дончева, Нина Даскаловска

УЛОГАТА НА ЛИТЕРАТУРАТА ВО ИЗУЧУВАЊЕТО НА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК
И НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИКОТ

Marija Donceva, Nina Daskalovska

THE ROLE OF LITERATURE IN LEARNING ENGLISH AND ITS EFFECTS ON
LEARNERS' LINGUISTIC COMPETENCE 213





ПРЕДГОВОР

Петтиот број на Годишниот зборник на Филолошки факултет при Универзитет „Гоце Делчев“ продолжува со својата мисија да промовира вистински вредности од областа на филологијата. Ова издание вклучува трудови од реномирани, но и од помлади автори кои обработуваат јазични и литературни теми, сегменти важни за преведувањето, нови пристапи во методиката и проблеми, стратегии и настани во доменот на образованието. Во ова издание посебно се забележува контрастивниот и културолошкиот приод и мултикултурната насоченост кон темите кои се обработуваат.

Од овој петти број, трудовите ќе бидат класификувани во рубриците: јазик, книжевност, преведување и толкување и методика.

Она што претставува новина за ова издание е што од овој петти број ќе започнеме годишните зборници како дар да ги посветуваме на своите пензионирани колеги, бидејќи со своето знаење и работа придонесоа за квалитетот на Филолошки факултет при Универзитет „Гоце Делчев“. На овој начин сакаме да создадеме традиција на почитување на научните и педагошките достигнувања на наставниците кои од минатото ќе се насочуваат кон сегашноста и иднината.

Овој број на Годишниот зборник е посветен на **доц. д-р Душко Алексовски**, првиот пензиониран професор на Филолошки факултет, кој се карактеризира со скромност и трудољубивост, а во пензионерските денови продолжи неуморно да работи на своите книги.

Штип, август 2014 год.

Редакциски одбор
доц. д-р Марија Леонтиќ,
главен уредник





Стручен труд
Professional paper

ПРЕГЛЕД НА ТРАДИЦИОНАЛНИТЕ МОДЕЛИ ЗА ПОВРАТНОСТА ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

д-р Билјана Ивановска¹

д-р Нина Даскаловска¹

Апстракт: Во приложениот труд се обидуваме да дадаме преглед на некои поважни традиционални модели за повратноста што се обработени во македонските и во германските граматика, како и да објасниме некои аспекти за повратноста во македонскиот и во германскиот јазик што биле испитувани досега, од коишто поаѓаме, и се обидуваме да се надоврзаме во нашите анализи. Во овој труд нема детално да се анализираат сите пристапи кои го опишуваат овој проблем, но ќе ги користаме истите во обработката на конкретни прашања. Се обидуваме да направиме споредба на повратноста во германскиот јазик со онаа во македонскиот јазик и да поставиме сличности и разлики во двата јазични системи.

Клучни зборови: *повратност, германски јазик, македонски јазик, интенционалност*

A REVIEW OF THE TRADITIONAL REFLEXIVE MODELS IN MACEDONIAN AND GERMAN LANGUAGE

Biljana Ivanovska²

Nina Daskalovska²

Abstract: In this paper we are trying to give an overview of some important traditional reflexive models analyzed by Macedonian and German grammars, and to explain some aspects of reflexivity addressed in the studies of Macedonian and German so far, which are the starting point in our analysis. This paper will not analyze all the approaches describing this problem in greater detail, but they will be used in the elaboration of specific issues. We are trying

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.

²) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



to make a comparison of reflexivity in German and Macedonian language and to discover the similarities and differences in the two language systems.

Keywords: *reflexivity, German, Macedonian, intentionality*

1. Вовед

Од проучувањата за рефлексивноста во македонскиот јазик

За рефлексивноста во македонскиот јазик се пишува често во студии кои обработуваат различни проблеми (пасивност, транзитивност, безличност).

Голем напредок во систематизацијата на македонските глаголи е постигнат во *Синтаксичко-генеративниот речник на македонските глаголи* (Корубин Б., 1979) кој тргнува од *Речникот на валенцијата и дистрибуцијата на германските глаголи од G.Helbig/W.Schenkel* (1969) и од *Синтаксичко-генеративниот речник на полските глаголи* (пробна свеска, 1976) /сп. Кавка, 1979/. Анализите што ги даваат авторите покажуваат дека тие не можат да го игнорираат реченичко-членскиот карактер на аргументите на глаголот, со оглед на тоа што македонскиот јазик, како претежно аналитичен, нема морфолошки падежен систем. Тие ја разгледуваат категоријата транзитивност и интранзитивност за одделни глаголи како карактеристична за македонскиот јазик. На пример, глаголот *јаде* во македонскиот јазик може да се јави како:

- А) **Транзитивен глагол** со значење: употребува храна (*Волкот ги јаде јагнињата*); нанесува грижи, јадови (*Него жената го јадеше, никој друг*); измачува, уништува, ослабува (*Срам ме јаде*); нагризува (*Рѓата го јаде железото*); каса, боде (*Јована го јадеше цела снага*); добие ќотек (*Перо ќе го јаде ќотекот*); трпи, истрпи, претрпи (*Ние ја јадовме горештината по чифлиците на бегот*); троши, скусува, одзема, ограничува (*Тој ја јаде готовината од татка си*).
- Б) Како **рефлексивен глагол** со значење се јадосува, се нервира (изразува внатрешно чувство). Пр.: *Марко се јадеше што постапи така лошо со родителите*. Често пати е тешко да се определи кога заменката „се“ со глаголот е во улога на аргумент, а кога интранзитивизацијата е наполно завршена. „Се“ е во улога на аргумент во реченицата од типот: *Тој е човек се јаде самиот себеси* (се троши безмилосно). Како повратен и реципрочен, овој глагол се јавува само во множина на пр.: *Ние се јадевме со Татјана /еден со друг, меѓу себе / но може да значи: а) Јас и Стојан се јадевме еден со друг, б) Јас и некој друг (Петре) се јадевме со Стојана*.



Конески Б. (1987) дава свое објаснување за овој проблем во *Граматиката на македонскиот литературен јазик*. Неговата идеја се сведува на тоа дека повратноста за овој проблем е во тесна врска со преодноста на глаголите, бидејќи повратната заменка *се* гради непреодни од преодни глаголи, но како што пишува тој „заменската форма внесува и други нијанси во лексичкото значење на глаголот“. Покрај тоа, можни се и обратни преоди, од повратен глагол (*се радува, се смее*) во транзитивен (*радува некого, смее некого*). Тој укажува на фактот дека повратноста не може да се изедначи со интранзитивноста и покрај блискоста на тие две категории. Конески укажува дека сите глаголи во чиј состав влегува *се* не се подеднакво блиски до семантичката повратност (враќање на дејството врз вршителот) и дека „логичката анализа на значење на преодните глаголи ... покажува дека помеѓу нив имаме разнородност“. Посебно од голема важност за нас е фактот дека еден повратен глагол може да се јави со повеќе значења, па затоа не треба да зборуваме за „повратни и заемно повратни глаголи“, туку за нивна „повратна и заемно-повратна употреба“. Конески набројува цел ред случаи кога заменката *се* не побудува претстава за враќање на дејството, на пример, кај глаголите што изразуваат внатрешна емотивна состојба: *се смее, се радува, се весели* и др.

Гуржанов Г. (1988) во својата статија *Безличните реченици во македонскиот јазик во споредба со рускиот* дава детален опис на формално граматичките особини на речениците што во својот состав имаат безличен глагол со *се*, но не навлегува подлабоко во нивната семантика. Според него, главна одлика на овој тип реченици е отсуство на граматички подмет, односно непостоење конгруентна врска меѓу нивниот главен член со граматичкиот подмет. Главниот член може да биде глагол без *се* или глагол со *се*, а може да претставува состав од помошен глагол и глаголска придавка, прилог, или именка. Врз основа на начинот на кој е искажан глаголскиот член, тој разгледува пет основни типа безлични реченици. Според него, глаголите од типот: *мрзи(ме), замрзи(ме), позамрзи(ме), страеше(ме), студи(ми), достуди(ми), застуди(ми)* и др. се употребуваат исклучително безлично. Безлично употребените глаголи, кои означуваат психичка, физичка состојба или доживување, можат да се појават во комбинација со директниот и дативниот предмет, а факултативно можат да се употребат и додатоците за начин, количество, место и време. Пример: *боли (ме), заболи (ме), милее (ме), лекне (ме), олесни (ми), текне (ми), тежи (ми), чуди (ме)* и др. Кај безличните реченици со главен член-глагол *се*, а со задолжително присуство на дативен предмет: *верува (ми) се*, *гади*



(ми) се, сака (ми) се, смее (ми) се, љуби (ми) се, дативниот предмет е воедно и логички субјект. Речениците со овие глаголи (*Ми се смее, Ми се плаче* и др.) означуваат желба или предрасположба на субјектот за извршување на некое дејство, што се јавува самостојно, односно независно од неговата волја. Психичката состојба може да се искаже и со безлични реченици со главен член–помошен глагол и именка. Бројот на именките во овој случај е ограничен: *гнас, грев, гревота, јад, жал, мака, срам, срамота, страв (... и беше страв Климе да тргне по тоа време, му беше мака што нејзиното ново доламче...)*.

Корубин Б. (1990) во серијата статии во книгата *На македонско-граматичките теми*, повратноста на глаголите не ја смета само како механизам за интразитивитација на транзитивните глаголи. Тој смета дека елементот *се* истовремено со интразитивитацијата има и зборообразувачка (деривациона) функција. Главното тежиште на неговите размислувања вклучува: дезаргументација на транзитивните и аргументација на интранзитивните глаголи, глаголски вид и интранзитивитација на транзитивните глаголи, безлична глаголска форма со *се* и глаголската форма со *се* на пасивот. Корубин ја истакнува функционалната блискост на последните две форми што се разликуваат на синтаксичко-морфолошко ниво.

Главна цел на *Интенцијално-синтаксичкиот речник на македонските глаголи* (Корубин Б. и сор., 1992) е лексикализирано–синтаксичка презентација и репрезентација на македонскиот глагол како предикат во одредена конкретна реченица (реченица–исказ) што е еден вид централна компонента на нејзината синтаксичко–семантичка структура, формирана и динамизирана врз основа и во границите на интенцијата на глаголот како конкретна лексема, т.е како единици кои помалку или повеќе се конотирани од семантичкиот полнеж.

Авторите на овој речник тргнуваат од поимот *интенција*. Под овој поим тие не ги подразбираат само субјектот и објектите, туку и другите именски компоненти со пропозиционално значење (номинални конструкции со имплицитна предикација), адвербијални одредувања како облигаторни „соиграчи“ – актанти, како и слободните додатоци (сирконстанти), кои во некои случаи можат да бидат имплицирани во семантичкиот полнеж на глаголот, потоа зависни реченици во функција на реченичен актант и *да*-конструкции (инфинитивни). Методолошко–техничките испитувања се условени од типолошките карактеристики на македонскиот јазик, пред сè, т.е отсуство на флективен падежен систем,



што е карактеристичен за другите словенски јазици (освен бугарскиот). Според авторите на овој речник, во рамките на сложениот систем, од поголем број типови и поттипови на конструкции со елементот *се* во разновидни функции, во Речникот се истакнуваат – покрај глаголите со тој елемент како обични лексеми, во кои тој се јавува како елемент на морфолошката структура на глаголот, односно маркант на неговата интранзитивизација – уште две со нивната посебност, а имено: конструкцијата на рефлексивот и таа на реципрокот.

Во конструкцијата на рефлексивот елементот *се* го задржува својот карактер на заменка–лична рефлексивна/повратна (сега веќе во вистинска смисла на тој збор) заменка, како кога се јавува само во својата кратка форма (при што имаме омонимија со други конструкции со елементот *се*), така и во полна форма (*се–себе/себеси, си–себеси, предлог и себе/себеси*), со чија регуларна можност за употреба во секој случај и се потврдува тој нејзин карактер (на заменка). Тоа значи како таква, оваа заменка, како и секоја именка (именска група) на истата позиција се јавува како самостојна компонента на реченицата и како посебен соиграч на глаголот во функција на еден од неговите објекти - директниот, индиректниот и предлошкиот – со таа разлика од другите именски компоненти во таа функција што оваа сега означува дека еден таков субјект во случајов е самиот субјект, т.е. дека субјектот си е истовремено и објект (на) себеси. Кога заменката е употребена во својата кратка форма (*си*), се меша со соодветната омонимна конструкција на реципрокот. На пример, а) за рефлексивот: „Ние, јас и жена ми, си дозволуваме (себеси) да ги посетиме тие ваши пријатели без најава“, б) за реципрокот: „Ние (ние со тие наши пријатели) си дозволуваме (меѓу себе) да се посетиме и без најава“ /според Корубин, 1992, анекс во том 1,573- 630/.

Во *Синтаксата на македонскиот стандарден јазик* (1994) од Минова Ѓуркова Л. се применуваат нови знаења од валентната граматика, односно се воведува терминот *интенционалност*. Ѓуркова го разгледува терминот лексичка конотација и тоа според Билер (Bühler, 1934), термин што одговара на терминот валенција и терминот валенција според Тениер (Tesnière, 1969). Во натамошните испитувања на реченичните типови, таа отстапува од експлицитната употреба на терминот валенција. Според Ѓуркова, структуралната синтаксичка шема на реченицата мора да има финитен глагол и конечната реченична структура зависи од валенцијата на глаголот. Таа, меѓу другото, ја диференцира синтаксичната реченична шема со максимална редукција за безличните глаголи, од типот:



- А) Безличните реченици со автосемантичен глагол: *Me тресе. Ми текнува* (физиолошки и психички состојби, чиј носител е изразен преку акузативна и дативна заменска форма).
- Б) Безлични реченици со копула-глагол и именка како номинален дел: *Страв му е.*
- В) Реченици во кои се изразува психофизичката сосостојба независно од волјата на човекот. *Му се спие. Не му се спие.*

Елементот се влегува во состав на сложен систем од голем број разнородни типови и поттипови на конструкции со разновидна функција во нив, во кои тој може да се јави како елемент на морфолошката структура на глаголот, односно маркант на неговата интранзитивизација, но и во конструкцијата на рефлексивот и таа на реципрокот. Поради тоа, денеска во современата литература сè повеќе се напушта епитетот „повратна“ или „рефлексивна“ заменка, а наместо тоа, поради својата разнородност, се користи терминот *елемент се* (Корубин Б.,1990).

1.1. Од проучувањата на рефлексивноста во германскиот јазик

Според Дуденовата граматика (1984), рефлексивноста кај глаголот се разбира како способност на глаголот да поврзе со себе повратна заменка (Reflexivpronomen) како облигаторен или факултативен додаток. Повратната заменка (sich) може да се јави како единствен додаток во реченицата (Er fürchtet sich) или во поврзаност со други реченични делови (Ich entsinne mich des Vorfalls). Обопштено речено, повратната заменка се однесува на субјектот во реченицата и се согласува со него по лице и број (1, 2, 3 л., едн./мн.). Со валентноста на глаголот се одредува дали повратната заменка ќе стои во акузатив или датив. Според Дуденовата граматика (1984), рефлексивните глаголи, врз основа на одредени синтаксички и семантички особености, се делат на *Echte reflexive Verben / nur reflexive Verben, Teilreflexive Verben/, Unechte reflexive Verben, Reziproke Verben* и *besondere Reflexivkonstruktionen*. Во следниот дел наведуваме некои општи карактеристики на морфосинтаксичките особености на овој вид глаголи.

- А) Повратните глаголи во германскиот јазик градат перфект со помошниот глагол *haben*: *Ich habe mich geschämt*. Ова важи и за реципрочните глаголи: *Peter und Maria haben sich verliebt*.
- Б) Партицип 1 ја задржува повратната заменка: *Das sich freuende Kind*.
- В) Од повратните глаголи не се можни пасивни форми (како синтаксичка/ морфосинтаксичка особеност): **Er wird (sich) geschämt (Vorgangspassiv)*.



Zustandsreflexiv (и покрај тоа што е состојба како резултат на некое дејство или настан, има активно значење) е можен кај глаголи со повратна замена во акузатив (на пример во речениците: *Der Junge ist verliebt, Die Bruder sind verfeindet, Das Paar ist verlobt*), но не кај сите на пр.: „*sich schämen*“, „*sich freuen*“, „*sich fürchten*“). /Duden, 1984, S. 108- 109/.

1.2. Вистински повратни глаголи (**Echte reflexive Verben**)³

Во германската граматика постојат повеќе термини за различните видови на повратни глаголи. Engel U., (1988) ги користи термините: *obligatorisch reflexive Verben und partimreflexive Verben*. Helbig&Buscha (1996) пишуваат за: *reflexive Konstruktionen, reflexive Verben (im engeren Sinne)/Reflexiva Tantum, reflexive Verbvarianten/reflexive Konstruktionen und reflexive Verben mit reziproker Bedeutung und reflexive Formen mit passivischer Bedeutung*. Во понатамошниот дел на текстот ги прикажуваме овие глаголи користејќи ја Дуденовата класификација. Според Дуденовата граматика (1984), повратните глаголи се делат на: *echte reflexive Verben / nur reflexive Verben, teilreflexive Verben / unechte reflexive Verben, reziproke Verben und besondere Reflexivkonstruktionen*.

Echte reflexive Verben (вистинско-повратни глаголи) - ги покажуваат следните карактеристики: повратната замена е обигаторна и не може да се испушти. *Er schämt sich* (не е можно: *Er schämt*).

- ❖ Повратната замена не може да се замени со друга замена или со именка. *Er schämt sich* (не е можно: *Er schämt ihn/den Nachbarn*).
- ❖ Не може да се координира со други реченични делови. *Er schämt sich* (не е можно: *Er schämt sich und den Nachbarn*).
- ❖ Не може да се постави прашање за повратната замена. *Er schämt sich* (не е можно: *Wen schämt er ?*).
- ❖ Повратната замена не може да се негира. *Er schämt sich* (не е можно: *Er schämt nicht sich, sondern den Nahbarn*).
- ❖ Повратната замена подлежи на одредени ограничувања во однос на местоположбата во реченицата. *Er schämt sich* (не е можно: *sich schämt er*).

Кај овој тип на глаголи повратната замена треба да се сфати како неопходен и составен дел на глаголот (предикатот) и не учествува во зголемување на валентноста кај глаголот. Овие глаголи можат да се поделат во две поголеми групи:

³⁾ Македонските преводни еквиваленти за типовите повратни глаголи се усогласени според германската терминологија.



- Чисто рефлексивни глаголи (Nur Reflexive Verben);
- Делумно рефлексивни глаголи (Teilreflexive Verben).
- а) Чисто (вистинско) рефлексивни глаголи (Nur reflexive Verben) се користат облигаторно со повратната заменка (*Sie haben sich verirrt. Wir müssen uns noch gedulden. Ich sehne mich nach ihr.*)
- б) Делумно рефлексивни глаголи (Teilreflexive Verben) можат да се јават со или без повратна заменка (*sich ängstigen*, „Angst empfinden“/ *jmdn. ängstigen*, „in Angst versetzen“, *sich ärgern, Ärger empfinden / jmdn. ärgern*, „in Ärger versetzen“) /Duden, 1984, S. 109- 111/.

1.3. Делумно повратни глаголи (Unechte reflexive Verben)

Овие глаголи можат да се користат со или без повратна заменка без да го променат своето значење. *Er fühlt sich wohl. Er fühlt die Kälte.* Повратната заменка може да стои во акузатив, датив, генитив или во препозиционален падеж (Im Akkusativ: *Ich klage mich an, beschuldige mich, verletze mich*), (Im Dativ: *Ich denke/ erlaube/verschaffe mir etwas*), (Im Genitiv: *Ich bin meiner nicht ganz sicher*). (Präpositionalkasus: *Ich achte auf mich, Ich zweifle an mir*). /Duden,1984, S.111/.

1.4. Морфосемантичко опишување на повратните глаголи што искажуваат психичка состојба

Поединечните значења и етимолошкиот развој на овие глаголи се детаљно прикажани во Германскиот речник на Jacob und Wilhelm Grimm (1984). Додека описот на браќата Грим е пред сè етимолошки и лексичко семантички, а граматиката има структурална функција, приказот од Erich Mater (1967) е, пред сè, граматички ориентиран. Во однос на својата рефлексивност глголите, според Е. Mater, се поделени во следниве групи:

- а) облигаторно-повратни глаголи;
- б) факултативно-повратни глаголи;
- в) глаголи кои не се поврзуваат со рефлексивност.

Ги претставуваме глаголите *sich freuen* и *sich fürchten* и нивните карактеристики: Без додаток – објект (*Ich freue mich. Ich fürchte mich*). Со објект: (*Wir freuen uns auf den Ausflug./Präpositionalobjekt: Wir fürchten uns vor dem Tod./Präpositionalobjekt*). Со инфитивна конструкција: *Es freut mich Sie hier zu treffen. Es fürchtet mich, das hören zu müssen.* (Mater, 1967: 1-5).

Овие глаголи можат да се употребат со различни објекти.



Ich freue mich (über das Geschenk/an meinen Kindern/meines Lebens/auf die Ferien/...daß Sie hier sind/dich hier zu sehen/am Glück anderer/wie ein Schneekönig. /фигуративно значење/или на пример: Dein Besuch freut mich. Z.B.: **Ich fürchte mich** (allein zu gehen/im Dunkeln/vor dem Hund/vor nichts). (DWB–Wahrig, 1992, S.312,511-512).

1.5. Заклучок

Грамаатичкото поле на повратноста дава можност за широк спектар на истражувања кои, од своја страна, пак, иницираат бројни прашања, што бараат испитувања на понатамошните аспекти на типологијата, промената на значењето, историската синтакса и други лингвистички области. Прашањето за терминологијата и изедначувањето на термините во лингвистичката наука, а посебно во анализираните јазични системи (германски и македонски јазик) е првиот чекор што мора да се направи за да се олеснат понатамошните истражувања.

Повратноста е значајна карактеристика во структурата на повеќе јазици. Таа е особено важна одлика на словенските и балтичките јазици и условува тешкотии при изучувањето на странските јазици, како и при анализата на германските јазици. Проблемот лежи во тоа што уште многу одамна повратноста е широко распоространета, вклучувајќи ја и формата на повратноста: се зборува за повратноста во основа, онаму каде што се јавува повратната замена покрај глаголот, т.е. до вербална форма. Од оваа причина, на овој феномен се посветува посебно внимание и се прави обид тој поточно да се структурира. Се прави обид терминологијата што се употребува од повеќе автори да се анализира, да се спореди, да се расветли проблематиката околу дефинирањето на повратноста и притоа да се формулираат некои забелешки и предлози за натамошна поопсежна анализа на повратноста од аспект на контрастивните проучувања.

Користена литература (на кирилица)

- Гуржанов, Г., (1988). „Безличните реченици во македонскиот јазик во споредба со рускиот“. Во: Македонистика 5: Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Кавка, М., (1979). „Разгледување на некои аспекти во врска со компаративен синтаксичко-семантички речник на глаголот во полскиот и македонскиот јазик“. *НДиск* 5, 1979, 83-98.
- Кепески, К., (1982). „Грамаатика на македонскиот литературен јазик“. Скопје. Просветно дело.



- Конески, Б., (1987). „Грамматика на македонскиот литературен јазик“. Дел 1 и 2. Скопје: Култура.
- Корубин, Б., (1990). „На македонско-граматички теми“. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Корубин, Б., (1992). „Интенцијално-синтаксички речник на македонските глаголи“. Том I, II. Скопје. Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Корубин, Б., (1979). „Синтаксичко-генеративен речник на македонските глаголи (пробна свеска)“. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Минова-Ѓуркова, Л., и сор. (1998). „Македонски јазик за средното образование“. 2. Дополнително издание. Скопје: Просветно дело.

Користена литература (на латиница)

- Bühler, K., (1934). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer. page 318.
- Duden, (1984): Duden-Grammatik. 4 Band. Völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim. Wien. Zürich.
- Engel, U., (1988). Deutsche Grammatik. 2., verbesserte Auflage. Julius Groos Verlag. Heidelberg.
- Helbig, G., und Buscha, J., (1996). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie. Leipzig. Berlin. Wien. Zürich. New York. 17 Auflage.
- Helbig, G., und Schenkel, W., (1969). Wörterbuch zur Distribution und Valenz deutscher Verben. durchges. Aufl. Reprint 2011 1991. Buch. 456 S. Niemeyer ISBN 978-3-484-10456-3.
- Grimm, J., & Grimm, W., (1984) . Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Leipzig. Verlag von S. Hirzel.
- Math E (1967) Deutsche Verben. Band 3: Gesamtverzeichnis der Grundwörter. Stellung der Kompositionsglieder. Bibliographisches Institut Leipzig. ASIN: B0072FQ636
- Tesniere L., (1969). Éléments de syntaxe structurale, Klincksieck, Paris. Preface by Jean Fourquet, professor at Sorbonne. Revised and corrected second edition. ISBN 2-252-02620-0
- Wahrig (1992). Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch, 6 Bände, Wiesbaden/Stuttgart.



Стручен труд
Professional paper

ЗБОРООБРАЗУВАЊЕ ВО СОВРЕМЕНИОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

проф. д-р Толе Белчев¹
Станка Коцева¹

Апстракт: Лексиката или фондот на зборови на еден јазик постојано се менува. Едни зборови се надвор од употреба бидејќи исчезнуваат и предметите и појавите што ги означувале а други пак се формираат за да се означат новите предмети и појави што ги донесува современиот живот. Цел на овој труд е да ги прикаже начините на обновување на зборовниот фонд на современиот македонски јазик и основните начини на зборообразување на различни видови на именки. Ќе се задржиме и на разликата помеѓу зборообразувањето и формообразувањето. Откривајќи ги средствата и начините, зборообразувањето ги класифицира според типовите и нивната актуелност во јазикот, нивните обележја и на тој начин го открива целокупниот зборообразувачки систем на јазикот и ги установува нормите на неговото функционирање.

Клучни зборови: *лексика, зборовни деривати, класификација, именки, категории*

WORD FORMATION IN MODERN MACEDONIAN LANGUAGE

Tole Belcev²,
Stanka Kocева²

Abstract: Lexicon or vocabulary of a language is constantly changing. Some words are not in use anymore because the objects and phenomena that they mark disappear and others are formed to designate new objects and phenomena that modern life brings. The purpose of this paper is to show ways of renewing the vocabulary of the modern Macedonian language and basic ways of word formation of different types of nouns. Revealing the means and ways,

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

²) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip



word-formation classifies them according to their types and importance in the language and their characteristics, thus revealing the entire word formation system of the language and instituting the norms of its operation.

Key words: *vocabulary, word derivatives, classification, nouns, categories*

1. Зборообразување на современиот македонски јазик

1.1. Основни поими на зборообразувањето

Лексиката или фондот на зборови на еден јазик постојано се менува. Едни зборови се надвор од употреба бидејќи исчезнуваат и предметите и појавите што ги означувале. Други пак се формираат за да се означат новите предмети и појави што ги донесува современиот живот. Лексиката или зборовниот фонд се обновува на два начина:

- а) со образување на нови зборови врз основа на веќе постојните во јазикот според нормите на зборообразувањето;
- б) со примање на туѓи зборови и нивно адаптирање во македонскиот јазик.

Значи зборообразувањето го проучува образувањето на нови зборови на еден јазик и процесот до нивно правилно формирање.

Предмет на проучување е зборот, но не граматички од негова морфолошка или синтаксичка функција, туку ја проучува структурата на зборот во сооднос со друг, сроден збор со кој се наоѓа во однос на мотивација. Зборообразувачка мотивација претставува однос најчесто меѓу два истокоренски збора, при што едниот, *мотивираниот*, новообразуваниот се доведува во релација со другиот, *мотивиращкиот*, основниот (учи > учител, пее > пеење, мудар > мудрост, брз > брзина). Откривајќи ги средствата и начините, зборообразувањето ги класифицира според типовите и нивната актуелност во јазикот, нивните обележја и на тој начин го открива целокупниот зборообразувачки систем на јазикот и ги установува нормите на неговото функционирање.

Зборообразувањето е во тесна врска со морфологијата и со лексикологијата особено во морфологијата, бидејќи и на двете им е заедничко тоа што им се проучува структурата на зборовите. Разликата е во тоа што морфологијата ги проучува зборовите во нивната морфемска структура, нивната можност за делење на најмали семантички елементи, а пак зборообразувањето го проучува аспектот на нивното образување во релација со зборовите од кои се образувани.



1.2. Основни начини на зборообразување

Според тоа какви промени се извршени, какви зборообразувачки постапки или средства се инволвирани при образувањето на еден збор од друг, според К.Конески, се izdelуваат четири основни начини на зборообразување: лексичко- семантички, лексичко-синтаксички, морфолошко-синтаксички и морфолошки (афиксен) начин.

- *Лексичко-семантички начин*

Лексичко-семантичкиот начин на зборообразување претставува промена на основната семантика на зборот, т.е. формирање ново значење на веќе постоечкиот збор. Семантичкото делење на зборот е еден долг и комплексен процес од кој како краен резултат се создаваат еден вид на хомоними и со тоа се збогатува зборовниот фонд на јазикот.

- *Лексичко-синтаксички начин*

Лексичко-синтаксичкиот начин на зборообразувањето (или срастување) претставува формирање на сложени зборови од зборовни состави. На пример: дрворед, риболовец, долгоочекувани и други.

- *Морфолошко-синтаксички начин*

Морфолошко-синтаксичкиот начин на зборообразување (или синтаксичка конверзија) е формирање на нови лексички единици со преминување на зборот од една во друга зборовна група без додавање на зборообразувачки елементи. На пример еден збор воедно е и именка и придавка во различен морфолошки контекст.

- *Морфолошки (афиксен) начин*

Морфолошкиот или афиксниот начин на зборообразување подразбира образување на нови зборови врз основа на постојните во јазикот со помошта на зборообразувачки морфеми (афикси). На пример: лето - летен, мал - малечок, сака - посака, пролет - пролетен. Овој начин е најзастапен и најпродуктивен за македонскиот јазик и за други словенски јазици.

Според зборообразувачките средства што учествуваат во формирањето на нови зборови се izdelуваат следниве категории: префиксно, суфиксно, префиксно-суфиксно зборообразување, образување на сложени зборови и образување на скратеници.

2.Разлика меѓу зборообразувањето и формообразувањето

Според структурата на зборот, морфемите кои го сочинуваат се различни, на пример: коренските морфеми можат да стојат самостојно придружени со флексијата и тие се задолжителни во лексичките единици. Зборообразувањето се занимава со проблемите на образувањето на



мотивираните лексеми, а формообразувањето со проблемите на образување на формите на зборовите. На крај зборообразувањето и неговите дериватив влегуваат во речникот, а формообразувањето го оформува зборот како член на исказот (реченицата). Ако еден збор е изведен од друг збор и по своето значење и содржина наликува на првиот збор од кој е создаден, тогаш станува збор за *изведен збор* или *дериват*, а тоа е новосоздадениот збор, додека основниот е *мотивиращки* (основен) збор. Понатаму тој дериват се менува со низа префикси и суфикси, со низа граматички промени и со тоа добива или слично значење на мотивиращкиот збор или сосема ново значење. Се појавува и зборообразувачкиот *нулов суфикс* со кој се добива женски род од зборот, на пример *кум - кума* во кој имаме мотивиран збор и дериват, *кума: кум – Ø – а* (зборообразувачка основа + зборообразувачки нулов суфикс + флексиска наставка). (К.Конески, 1995: 19) Во некои примери мотивиращкиот збор влегува во целост, а во некои не, бидејќи сосема излегуваат од рамките на мотивиращкиот збор но по структурата наликуваат на него. За таквите деривати се вели дека имаат *асоцијативна мотивација*. Кај некои деривати се појавува и двострана (двојна) мотивација, каде дериватот е мотивиран од два збора на пример: *безконтрола / без+контрола- два збора, со префикс , контрола+без/*.

Доста често е застапено *зборообразувачкото гнездо* во кое носечки збор е немотивиран збор а понатаму од него дериватите се одделни зборови па дури и зборообразувачки низи. Понатаму изведениот збор, дериватот, се разгледува од три структури: од морфемска (се расчленува на морфеме), од аспект на промена на флексијата (од страна на граматичката структура) и од зборообразувањето (од деловите од кои е образуван другиот збор). Секој мотивиран збор е дводелен бидејќи во него лежи основата на заедничкиот дел и зборообразувачки формант од кој се формира дериват, па разликуваме: самостојни (слободни, неврзани) и несамостојни (неслободни, врзани).

Заклучокот од горенаведеното е дека новите зборовни деривати се менуваат само со промена на акцентот, со суфикс, со нулова зборообразувачка морфема, со проширување на основата, со интерфикси, со префикси, со сложени зборови (сложенки). Зборообразувачките деривати можеме да ги проучуваме и анализираме и од морфолошки аспект и од семантички аспект.

Во теоријата на зборообразувањето е прифатена следнава општа класификација на дериватите на: **транспозициони, мутациони и модификациони.**



Кај *транспозиционите деривати* формантот има граматичка (синтаксичка) функција, дериватот, семантички суштествено не се менува, но го изразува значењето на основата (т.е. на мотивирачкиот збор) во граматичките категории на зборовната група во која преминува (оди> одење, бел> белина). Природно е преминувањето на дериватот во друга зборовна група, а односот определувач / определуван член во структурата на дериватот не се изразува.

Мутационите деривати претставуваат називи на нови десигнати. Формантот кај нив има семантичка функција и е определуван член во структурата на дериватот. Тогаш дериватите најчесто преминуваат во друга зборовна група (носи> носач, мудар> мудрец), со што доаѓа до промена на синтаксичката функција, но може и да остане во истата зборовна група (градина> градинар, трева > тревник). *Модификационите деривати* се називи на веќе именуваните десигнати со основите. Формантот кај нив има семантичко – качествена функција и е определувач во структурата на дериватот. Тој информира за некоја особина на десигнатот именуван со основата. Дериватот останува во истата зборовна група (коњ > коњче, езеро > езерце, мал > малечок).

Зборообразувачките типови, зборообразувачките категории и трите општи групи деривати претставуваат хиерархиски поставени класификациони рамки, во кои се распределуваат изведените зборови (дериватите) при описот на зборообразувањето на различните зборовни групи (на именките, придавките, глаголите и прилозите). (К.Конески, 1995: 32 - 33)

1. Зборообразување на именките

Во овој дел ќе се задржиме на разгледување на распределувањето на именките на современиот македонски јазик во рамките на трите најопшти класи деривати: транспозициони, мутациони и модификациони.

Транспозициона категорија или кога мотивирачкиот збор се преобразува во именка:

- а) називи на дејства;
- б) називи на апстрактни особини.

Мутациони категории од кои се формира назив на нов предмет:

- а) називи на вршители на дејства;
- б) називи на објекти на дејства;
- в) називи на носители на особини;
- г) називи на места;
- д) називи на множества;
- ѓ) називи на жители.



Модификациони категории – каде се внесува дополнителен елемент во основата на именката:

- а) називи на женски лица и животни;
- б) деминутивно – хипокористички називи;
- в) аугментативно – пејоративни називи.

3.1. Називи на дејства

Се изделуваат две основни групи називи на дејства: глаголски именки и одглаголски именки. Глаголските именки се образуваат со суфиксот **-ЅЕ** на пример: трчање, спиење, одење, миење, читање. Изведувањето и значењето на глаголските именки многу често ги доближува до флексиските форми на глаголот и често се разгледуваат и од аспект на глаголските форми, но поради одглаголските именки често се проучуваат во оваа зборообразувачка категорија. Одглаголските именки се малку покомплексни од глаголските и се изделуваат: парадигматски (бессуфиксни), а образувања во кои има два типа: едни завршуваат на консонант, а другите се именки од женски род со флексија – **И**, и образувања со суфиксите: - ба , - ен, - ок, - ка, - ачка, - ица (- ница), - от, - ија, - ло, - ство, - ација.

-ба - со овој суфикс се изведуваат именки од глаголи различни по вид. На пример: молба, жалба, градба, гозба, кражба.

-еж -со овој суфикс се изведуваат именки главно од несвршени глаголи. На пример: врнеж, грмеж, грабеж, бакнеж, цртеж.

-ок - овој суфикс се сврзува главно со општиот дел на свршени, префиксирани глаголи како: опстанок, состанок, вресок, блесок, појадок.

-ка - се врзува за глаголи од двата вида: венчавка, обработка, насмевка, поправка, пречка, честитка.

-ачка - се изведуваат именки од несвршени глаголи т.е. суфиксот се додава кон општиот дел на глаголот, на пример: грабнувачка, живеачка, готвачка, женачка, побарувачка, заработувачка.

-ица (- ница) - со овој суфикс се изведуваат називи на дејства од несвршени глаголи, на пример: брканица, мешаница, караница, турканица.

-от - со овој суфикс се изведуваат именки што изразуваат интензивно дејство, а се мотивирани од несвршени глаголи со ономатопејски карактер: блесокот, пискот, потопот, екот, спасот.

-ија - мал број на именки го имаат овој суфикс: бежанија, венчанија, проклетија, носија, расправија.



-ација - е суфикс кој го има во тугите зборови: деформација, легализација, афирмација, национализација и сл.

3.2. Називи на апстрактни особини

Во оформувањето на називите на апстрактните особини учествуваат следниве суфикси: -ост, -ина, -ство, -ија, -ота (-отија), -ие, -ило, -лак, -изам.

Со суфиксот **-ост** е најпродуктивната форма во оваа зборообразувачка категорија. Тоа се именки од женски род изведени од придавки ретко од именки, на пример: гордост, лудост, мудрост, храброст, одлучност, чесност, грубост, милост.

-ина - од овој суфикс се прават деривати изведени главно од качествени придавки, на пример: дебелина, итрина, близина, длабочина, добрина, висина, вистина.

-ство (- штво) се изведуваат деривати со придавска или именска основа: јунаштво, друштво, пијанство, богатство, пријателство, детинство, мајчинство.

-ија – има релативно мал број на деривати изведени од придавки или именки: евтинија, проклетија, робија, чудесија и друго.

-ота (- отија) – се изведуваат називи на апстрактни особини главно од придавки: чистота, доброта, голотија, срамота, лошотија, грдотија.

-ие – мал број на деривати го имаат овој суфикс: значение, напредие, одличие, кои се претежно архаизирани со современиот јазик.

-ило – изведени именки од придавки со апстрактна особина го имаат овој суфикс, како на пример: лудило, сивило, студенило, слепило, шаренило.

-лак – суфикс со кој се изведуваат деривати кои доаѓаат од турцизми: домаќинлак, лошотилак, ортаклак, војниклак.

-изам - суфикс кој се применува во современиот македонски јазик за формирање именки од интернационалната лексика, на пример: егоизам, цинизам, хероизам, кариеризам, социјализам, капитализам.

3.3. Називи на вршители на дејства

Во оваа група дериватите се оформуваат со суфиксите: -ач, -ар, -ник, -ец, -тел, -џија (-чија) и одделни суфикси во зборови од интернационалната лексика.

-ач - се изведуваат називи на вршители на дејства од несвршени глаголи. Такви се примерите: свирач, продавач, косач, гласач, избирач, купувач, минувач.



-ар – со помош на овој суфикс се образуваат именки со значење на вршител на дејството, мотивирани главно од именки. Такви се именките: рибар, пчелар, сликар, морнар, аптекар, банкар и други.

Суфиксите – **ач** и – **ар**, во оваа група се доста продуктивни и доста деривати се формирани токму од нив.

-ник (-ик) – е суфикс со кој се формираат ограничен број на деривати изведени од именки како на пример: наставник, уметник, управник, службеник, цариник, научник.

-ец – и со овој суфикс се изведуваат ограничен број на деривати, мотивирани од глагол или од именка како: ловец, полицаец, борец, творец, металец итн.;

-тел – е доста продуктивен суфикс кој се додава на старата инфинитивна основа, како на пример: родител, учител, водител, градител, мислител, писател, делител, љубител, обожавател итн.

-џија (чија) – е суфикс којшто има широка употреба во народниот говор бидејќи по потекло е од турскиот јазик само што кај нас е проширен со – **ја**. Во современиот македонски литературен јазик овие зборови се попознати и како архаизми. Такви се следниве деривати: алвација, дуќанџија, бозација, бурекџија, занаџија, саатџија, водоводџија.

Во интернационалната лексија кај зборовите се среќаваат суфиксите: – **ант**, –**ент**, –**атор**, на пример: музикант, лаборант, референт, диригент, асистент, илустратор, оператор, организатор итн.

3.4. Називи на орудија (средства) за вршење дејства

Во оваа група се среќаваат извесни проблеми поради повеќезначноста на суфиксите и се јавуваат доста двозначни деривати. Во неа спаѓаат предмети, направи, машини т.е. средства што служат за вршење дејства.

-ло (-ало, -ило) – се формираат именки мотивирани од несвршени глаголи како на пример : гребло, сечило, лепило, шило, белило, возило и сл.

-ка – е суфикс кој формира деривати наменети за вршење на дејството формирани главно од несвршени глаголи, на пример: лулка, црпка, затка, лејка, поклопка итн.

-алка (-илка) се суфикси со голема продуктивност во нашиот јазик, како на пример: закачалка, нишалка, прскалка, мешалка, црпалка, светилка и др.



3.5. Називи на резултати и објекти на дејства

Именуваат предмети добиени како резултат од вршењето на некакво дејство а добиените зборови како спореден резултат, остаток при вршењето на некое дејство. Карактеристични суфикси за оваа група се: -ок, -ка, -ина, -ица, -иво, -ло (-ало, -ило).

-ок - овие зборови означуваат резултат на дејство, на пример: извадок, додаток, остаток, отпадок, прекршок итн.

-ка - е продуктивен суфикс со кој се образуваат деривати што имаат значење на резултат, на пример: добивка, постројка, врзалка, пуќанка, завртка, светилка, пратка, напивка, обувка и др.;

-ина, - е суфикс со поограничена употреба, на пример: ископина, цепнатица, урнатица и др.

-ица - се образуваат зборови од глаголски придавки, на пример: гребаница, прженица, струганица, изгореница, делканица.

-иво - се формираат именки со значење објект на дејство, мотивирани од несвршени глаголи: гориво, печиво, пиво, вариво, градиво, ткиво и др.

3.6. Називи на носители на особини

Во оваа група влегуваат називи на лица кои се именувани од називи на животни, растенија и разни предмети, мотивирани од именки, глаголи, придавки и глаголски придавки. Претежно се прават именки со атрибутивно значење, а такви суфикси се: -ец, -ик (-ник), -ка, -ак (-јак), -ко, -ло, -ица (-ница) и др.

-ец – со овој суфикс се изведуваат атрибутивни називи од основни придавки: мудрец, белец, итрец, самец, грабливец и др.

-ик (-ник) - со овој суфикс се разложува основата на –Н: мачен – маченик, бедник, самотник, среќник, златник, ценовник.

-ка - со овој суфикс се добиваат деривати кои означуваат лица и предмети најчесто мотивирани од придавки и именки. На пример: странка, ветрушка, кратенка, двојка, тројка итн. Со овој суфикс се добива голема семантичка разновидност.

-ак (-јак) – овие деривати образувани со суфиксот (**ј**)ак, најчесто се изведени од придавки и именки а означуваат лица, животни и предмети, на пример: лудак, слабак, дивјак, волчјак.

-ко - се образуваат деривати мотивирани од придавки или именки. Означуваат лица окарактеризирани во основата, како на пример: палавко, скржавко, мрзливко, мешко, дрдорко.



-ло - и со овој суфикс како претходниот се образуваат лица со особини во основата. Најчесто се мотивирани од глаголи, на пример: мрзло, дремло, врекло, носло, ушло, забло, душкало.

-ица (- ница) - со овој суфикс се оформуваат деривати кои во основата се градат деривати од женски род и оформуваат деривати со атрибутивно значење на животни, растенија и предмети, на пример: волшебница, пијаница, лутица, црница, отровница, влезница, ситница, воденица, ракавица.

3.7. Називи на места

Називите на места именуваат простории или простори со оглед на дејството, дејноста што се врши во нив или на нив. Суфикси кои ја карактеризираат оваа група се следниве: **-ница**, **- ачница**, **- арница**, **-ална**, **- алница**, **- илница**, **- ник**, **- арник**, **- иште**, **- алиште**, **- илиште**, **- ана**;

-ница, **- ачница**, **- арница**, - се образуваат деривати најмногу од глаголи во редуциран број, на пример: мелница, сушница, фризерница, портирница, кројница, млекарница, книжарница и други.

-ална, **- алница**, **- илница**; - Суфиксот – **ална**, се јавува во именка, а суфиксите **- алница**, и – **илница** се мотивирани од глаголи. Такви се: соблекувална, читална, вежбалница, чекалница, слушалница, пералница и други.

-ална - е суфикс од турскиот јазик и има употреба во нашиот народен говор: апсаана, солана, електрана.

3.8. Називи на множества

Овде спаѓаат деривати со збирно значење. Називите на множествата се образуваат од именски и придавски основи со суфиксите: **- је (- ја)**, **- ство (-штво)**, **- ија**, **- арија**, **- ина**, **- ишта**.

-је (- ја) - суфиксот се определува или карактеризира како основен суфикс за формирање на множинска форма во современиот македонски јазик. На пример: класје, лисје, робје, дворје, снопје.

-ство (-штво) - со овие суфикси се оформуваат поголем број на именки што означуваат колектив на лица, именувани со основата. Такви се на пример: благородништво, монаштво, човештво, студентство, селанство итн.

-ија, **- арија** - се изведуваат деривати од именска и придавска основа со значење на колектив на лица. На пример: сиромаштија,



женштурија, челадија, студентарија, стакларија, грнчарија.

-ина - со овој суфикс се изведуваат ограничен број на деривати главно со придавска основа, како на пример: живина, младина, роднина, дружина, готовина.

-ишта - е суфикс кој лесно се врзува за еднословни именки од машки род, на пример: сидишта, градишта, купишта, ридишта, губришта и сл.

3.9. Називи на жители

Во оваа група се изведуваат деривати што означуваат жители на земји, држави, покраини, области и сл., припадници на етнички групи, жители на населени места, чиишто имиња ги даваат основите на дериватите. Суфикси за оваа група се: - ин, - јанин, - ец, - анец, - јанец, - чанец.

-ин - е суфикс од кој се изведуваат ограничен број именки, имиња на земји, на пример: Србин, Турчин, Русин, Бугарин, Евреин, Арапин, Французин.

-јанин - со овој суфикс само мал број на деривати се формираат како на пример: Римјанин.

-ец - со овој суфикс се образуваат голем број на називи кои завршуваат на сонант. На пример: Македонец, Мариовец, Германец, Европеец, Италијанец, Албанец и др.

-анец - е суфикс кој доаѓа по основата и добиваме: Африканец, Американец, Тиквешанец, Кубанец.

-чанец – овој суфикс е посебно застапен во современиот македонски јазик за изведување на називи на жители на населени места, како: штипјанец, струмичанец, кичевчанец, битолчанец итн.

3.10. Називи на женски лица

Овие деривати се со модификационен карактер и претежно тоа се називи на лица од женски пол, изведени од називи на лица од машки род. Суфикси за оваа група се следниве: - ка, - инка, - ица, - (н)ичка, бессуфиксно и со замена.

-ка, - инка – суфиксот (- ка) е доминантен во изведувањето на називи за женски лица. Обично се прикачува за основата, но можни се и некои промени. На пример: членка, богаташка, библиотекарка, учителка, докторка, секретарка, а со суфиксот (**-инка**) се образуваат ограничен број на називи како: говедаркинка, Влаинка, младинка, туѓинка и сл.



-ица - со овој суфикс се формираат поограничен број на деривати, најчесто тоа се постари образувања, но има и нови: грофица, царица, кралица, старосватица, шефица, божица и сл. Се употребуваат и во називи за животни како: соколица, гулабица, лавица, тигрица и др.

3.11. Деминутивно-хипокористични називи

Деминутивно-хипокористичните деривати означуваат чувство на мило, експресивно значење на зборот, изразуваат позитивен однос кон нештата. Деминутивно-хипокористичните деривати се образуваат со суфиксите: **-ец**, **-ок**, **-чок**, **-ка**, **-ица**, **-ца**, **-ичка**, **-е**, **-че**, **-це**, **-енце**, **-ле**, **-уле**.

-ец - со овој суфикс се формираат деривати од именки од машки род, како на пример: гласец, листец, снежец, народец.

-ок, **-чок** - и овие деривати како претходните се мотивирани од именки од женски род: мравка, желка, лопатка, кошулка, долинка, лединка и други.

-ица, **-ца** - исто се суфикси за формирање на деривати од женски род, како: теткица, жабица, ливадица, државица.

-е - е суфикс со кој се деривати мотивирани од именки од машки род и поретко од женски род на пример: маже, носе, прсте, орле, петле, ветре.

-че - со овој суфикс се формираат деривати и од машки род и од женски род. Такви се: коњче, камче, кошулче, вовче, врапче, коковче, рипче, славејче и сл.

-це, **-енце** - се суфикси од кои се изведуваат деминутивно-хипокористични деривати од именки од среден род, како: езерце, крилце, винце, огледалце, окце, дрвце, писменце, прстенце, момченце.

-ле, **-уле** - се суфикси со кои се формираат ограничен број на деривати како: козле, кожле, мажле, детуле, цвеќуле, змијуле, книжуле и др.

3.12. Аугментативно-пејоративни називи

Аугментативните деривати претставуваат големина придружени со негативна конотација. Такви се суфиксите: **-иште** и **-ина**.

-иште - е суфикс кој често се употребува во современиот македонски јазик и се соединуваат со именки независно од родот на кој припаѓаат, на пример: бабиште, човечиште, свериште, гласиште, жениште, кучиште.

-ина - е суфикс со кој се изведуваат само неколку деривати, како на пример: бабетина, јуначина, женетина, алетина и сл.



Пејоративните називи се употребуваат кога сакаме да добиеме подбивно значење, а такви суфикси се: - инка, - ло, - ле, - ко, - го. Примери за пејоративни деривати се следниве: мајсторинка, трчкало, вошло, ушле, слепчо, влечко, дрдорко и други.

4. Заклучок

Зборообразувањето е наука којашто е доста значајна за проучување и осознавање на македонскиот литературен јазик. По својата структура е доста комплексна и бара големо истражување и проучување на зборот како основна материја. Покрај именското образување на дериватите како основно и како доста важно имаме и префиксно - именски образувања или префиксација, понатаму имаме префиксно – суфиксни именски образувања или конфиксација, образување на сложени именки и скратеници. Покрај именското имаме и зборообразување на придавки, зборообразување на глаголи, зборообразување на прилози.

Зборообразувачките типови и зборообразувачките категории, како и трите општи групи на деривати претставуваат хиерархиски поставени класифициони рамки во кои се распределуваат изведените зборови при описот на зборообразувањето на различните зборовни групи.

Користена литература

- Конески, К., (1995). *Зборообразувањето на современиот македонски јазик*, Бона- Скопје.
- Кепески, К., (1989). *Граматика на македонскиот литературен јазик за училиштата за средно образование*, Просветно дело- Скопје.
- Бојковска, С., Пандев, Д., Минова – Ѓуркова, Л., Цветковски, Ж., (1999). *Македонски јазик за средно образование*, Просветно дело- Скопје.
- Конески, Б., (1982). *Граматика на македонскиот литературен јазик*, Култура – Скопје.
- Конески, Б., (1982). *Историја на македонскиот литературен јазик*, Култура – Скопје.
- Конески, Б., (1952). *За македонскиот литературен јазик*, Култура-Скопје.
- Савицка, И., Спасов, Љ., (1997). *Фонологија на современиот македонски стандарден јазик*, МАНУ- Скопје.





Стручен труд
Professional paper

АНАЛИЗА НА ФРАЗЕОЛОШКИТЕ ЕДИНИЦИ СО КОМПОНЕНТАТА „УСТА“ ВО ГЕРМАНСКИОТ И ВО АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК

доц. д-р Драгана Кузмановска¹
виш лектор м-р Снежана Кирова¹
лектор м-р Биљана Петковска¹

Апстракт: Во овој труд се обидуваме да дадеме конкретни примери поврзани со семантиката на фразеолошките единици, како и да ги идентификуваме факторите кои влијаат врз нивното формирање. На проблемот му пристапуваме, главно, врз основа на лексикографски материјали од речници.

Пред да се започне со анализа на податоци за фразеолошките единици, се обрнува внимание на лексемата уста „Mund/mouth“ - дел од главата која е одговорна за такви важни животни функции какви што се зборувањето, јадењето итн. - може да се претпостави дека фразеологијата и тематската разновидност на единиците ќе бидат директно поврзани со основното лексичко значења на зборот уста „Mund/mouth“.

Предмет на нашиот интерес се фразеологизмите со оваа компонента во германскиот, англискиот и во македонскиот јазик, односно нивните еквиваленти и нивниот степен на идиоматичност. Табеларниот преглед ни овозможува да ги воочиме еквивалентните фразеологизми во трите дијасистеми, но и степенот на идиоматичност кај истите, кој е основен за разграничување на фразеологизам од другите јазични единици. Нашата цел е да укажеме на сличностите и разликите што постојат кај фразеологизмите, во случајов со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ и причините за истите.

Клучни зборови: *фразеологија, еквивалентност, целосна, делумна идиоматичност, неидиоматичност, лексема „уста“.*

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “MUND/MOUTH” IN GERMAN AND ENGLISH

Dragana Kuzmanovska²

Snežana Kirova²

Biljana Petkovska²

Abstract: In this paper we try to give specific examples related to the semantics of phraseological units and to identify factors that influence their formation. The problem is approached mainly based on lexicographical materials taken from dictionaries.

Before starting with the analysis of the data about phraseological units attention is paid to the lexeme mouth “*Mund / mouth*” - part of the head that is responsible for important life functions such as talking, eating, etc... It can be assumed that the phraseology and the thematic diversity of the units will be directly related to the primary lexical meaning of the word mouth “*Mund / mouth*”.

We are interested in phraseologisms with this component in German, English and Macedonian language, or in their equivalents and their idiomacy. Chart review allows us to discern the equivalent phrase in three dia-systems, as well as the extent of their idiomacy, which is essential for the differentiation of phraseology from other linguistic units. Our goal is to point out the similarities and differences that exist among phraseologisms in the case of the lexical component mouth “*Mund / mouth*” and the reasons therefore.

Key words: *phraseology, equivalence, complete – partial idiomacy, non-idiomacy, lexeme “mouth”*.

Со овој труд ќе се обидеме да одговориме на конкретните прашања поврзани со семантиката на фразеолошките единици, врз основа на ексцерпираниот лексикографски материјал од германските, англиските и македонските речници.

Постојат многубројни фраземи каде што како главна компонента е употребена именката уста „*Mund/mouth*“ со сите свои карактеристики кои, пак, се формирани како резултат на семантички трансформации на конвенционалните комбинации на зборови.

Сепак, присуството на лексемата уста „*Mund/mouth*“ како дел од фразеолошките единици, сè уште, не е доказ за вмешаност на семантички

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



компоненти на лексемата во рамките на значењето на фразеолошкиот израз. Во случаи кога се занимаваме со целосно осмислување на вредноста на променливите комбинации на основните фразеолошки единства, можеме да зборуваме за вистинска неутрализација на лексичкото значење на компонентата „Mund/mouth“. Анализите на многубројните фразеолошки единици потврдиле дека постојат многу вакви примери. Овој факт доволно зборува за себе и, пред сè, можеме слободно да кажеме дека лексемата уста „Mund/mouth“ мотивира, односно се вклучува во процесот на осмислување во семантичка смисла.

Да може да се визуализира процесот на формирање на овие фразеолошки единици е потребно да наведеме повеќе примери. За да се олесни анализата, ние ќе ги наведеме сите фразеолошки единици за лексички-семантичките групи, според критериумот кој се залагаше за обединување на голем број фразеолошки единици во разгледуваното идиоматично јадро околу одреден аспект на семантичка структура што ја содржи компонентата „Mund/mouth“.

Нашиот труд ќе го посветиме на фразеологизмите со главната лексичка компонента уста „Mund/mouth“ во германскиот и во англискиот јазик и нивниот превод на македонски јазик, со што сакаме да ја потенцираме неутрализацијата на лексичкото значење на оваа компонента. За таа цел користиме соодветни примери од германскиот (ModernedeutscheIdiomatikvon Wolf Friedrich), англискиот (English Macedonian dictionaryofidiomsbei Zoze Murgoski) и македонскиот фразеолошки речник (првиот том на Фразеолошкиот речник на македонскиот јазик од Тодор Димитровски и Ташко Ширилов).

Примери:

Германски фразеологизми	Англиски фразеологизми	Македонски фразеологизми
1. <i>von der Hand in den Mund leben</i> = alles gleich verziehen oder verbrauchen, was man verdient. <i>z.B. Er hat keinerlei Rücklagen, da er jahrelang nur von der Hand in den Mund gelebt hat.</i>	to live from hand to mouth = If you live from hand to mouth, you don't have any money to save because whatever you earn is spent on food and other essentials. <i>eg. Most families in that area live from hand to mouth.</i>	Да се живее од денес за утре= троши безгрижно, не мисли за иднината. пр. Сиромаштијата ги фрла во очај граѓаните, се живее од денес за утре, без стандард и со мисла како да се побегне од својата земја.



<p>2. mit dem goldenen Löffel im Mund geborene= (das) Kind reicher Eltern sein. <i>z.B. Ihm ist zu leicht, er ist mit dem goldenen Löffel im Mund geboren.</i></p>	<p>To be born with a silver spoon in one's mouth=to be the son or daughter of a very rich family. <i>e.g. His complete lack of concern about money is natural of someone who was born with a silver spoon in their mouth.</i></p>	<p>Се родил под среќна звезда = има голема среќа, среќен е во животот. <i>пр. Некои луѓе се навистина родени под среќна звезда.</i></p>
<p>3. jemandem den Mund wässering machen=jemanden auf etwas gelüstigt machen, jemandem Appetit machen. <i>z.B. Hörendlich auf mit deinen Erzählungen von dem Festessen, du machst mir richtig den Mund wässrig.</i></p>	<p>To make mouth water = Food can make your mouth water when it looks and smells extremely good. <i>e.g. That delicious smell from the kitchen is making my mouth water.</i></p>	<p>Ми течат лиги = има силна желба да вкуси нешто. <i>пр. Кога го видов како јаде сладолед, ми потекоа лиги.</i></p>
<p>4. Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul= mit einem Geschen kinder Form, wie es übergeben wird, soll man zufrieden sein; man bemängelt, kritisiert keine Geschenke. <i>z.B. Aber schon früh haben wir gelernt: "Einem geschenkten Gaul schaut man eben nicht ins Maul".</i></p>	<p>Don't / Never look a gift horse in the mouth = to be ungrateful to someone who gives you something; to treat someone who gives you a gift badly. (Usually with a negative meaning.) <i>e.g. Never look a gift horse in the mouth. I advise you not to look a gift horse in the mouth.</i></p>	<p>На подарен коњ забите не му се гледаат= треба да бидеме благодарни за каков било подарок, а не да му наоѓаме мани на подарокот. <i>пр. Подарокот од Марија не му се допадна на Марко, но на подарениот коњ забите не му се гледаат.</i></p>
<p>5. kein Blatt vor den Mund nehmen= schonungslos offenet was sagen. <i>z.B. Wenn du mit ihm seine Arbeit besprichst, dann nimm kein Blatt vor den Mund.</i></p>	<p>Not to mince matters = speak openly, say what you mean. <i>e.g. I see no reason to mince matters: a mistake has been made and the responsible person should be named.</i></p>	<p>Нема влакна на јазикот = сè му кажува во лице, отворено, без заобиколување. <i>пр. Таа е водителката која нема влакна на јазикот.</i></p>



<p>6. j-m über den Mund fahren= jemandem heftig widersprechen, jemanden scharf zu recht weisen. <i>z.B. Wenn Olga nur ein Wörtchen sagt, fährt Vater ihr über den Mund. Es ist schrecklich.</i></p>	<p>Cutsthshort= Interrupt before its natural or planned end. <i>e.g. I wanted to explain my idea but he cut me short.</i></p>	<p>Пресекува нешто во корен = го кочи, запира дејството уште пред да почне. <i>пр. Сакав да ја кажам мојата нова идеја, но татко ми ме пресече во корен.</i></p>
<p>7. j-m etwas in den Mund legen= etwas so sagen dass der andere die richtige Antwort geben muss, jemandem einen Gedanken nachlegen. <i>z.B. Der Professor hat ihm die Antwort in den Mund legen. Er hat nichts gewusst.</i></p>	<p>To put words in / into sb.'s mouth = to tell someone what you think they mean or want to say. <i>e.g. Don't put words into my mouth, that isn't what I said!</i></p>	<p>Става некому зборови во уста = кога некому му влијаеме на она што го кажува, односно кога го тераме да го каже она што ние сакаме да го слушнеме. <i>пр. Не ставајте ми ги зборовите во уста! Тоа не се мои зборови, мисли.</i></p>
<p>8. ein großes Maul haben= prahlerisch reden, übertreiben. <i>z.B. Der Abend gestern war eigentlich sehr nett, nur Volker hat wie immer ein großes Maul gehabt.</i></p>	<p>(a) big mouth = you talk too much, especially about things that should be secret. <i>e.g. Helen's got such a big mouth – the news'll be all over the town by tonight.</i></p>	<p>Има голема уста = дрдорко, има голема уста и кажува и што е и што не е за кажување. <i>пр. Не му ја кажувај нему нашава тајна, тој има голема уста.</i></p>
<p>9. sich den Mund fusselig reden= etwas immer wieder sagen, jemandem immer wieder zureden (aber erfolglos). <i>z.B. Was habe ich mir den Mund fransig geredet, er soll sich wärmer anziehen, jetzt ist er erkältet.</i></p>	<p>To talk till one is blue in the face = to talk until one is exhausted. <i>e.g. You can talk to him until you are blue in the face, it will make no difference.</i></p>	<p>Коски ми фана јазикот = зборував додека не ми се смачи, ама без резултат. <i>пр. Му зборував за Маја сè додека јазикот коски не ми фати.</i></p>
<p>10. j-m Honig um den Mund schmieren = etwas so sagen, dass die Antwort für den anderen damit praktisch gegeben ist. <i>z.B. Muss ich dir die Antwort um Mund schmieren?</i></p>	<p>A white lie = lie with good intentions. <i>e.g. My old parents prefer to hear white lies than to know the stark truth.</i></p>	<p>Бела лага= некому да му кажеш убави лаги. <i>пр. Моите пријателки повеќе сакаат да слушнат бела лага, отколку да ја слушнат суровата вистина.</i></p>



За подетален преглед на фразеологизмите одлучивме да ги анализираме фразеологизмите поединечно, со што би можеле да укажеме на конкретните промени кои се јавуваат меѓу нив. За да можеме со сигурност да ги одделиме фразеологизмите од другите јазични групи ќе се послужиме со една од основните особености на фразеологизмите, со идиоматичноста, која ги определува истите во потесна смисла (Fleischer, 1982). Затоа уште на почеток сакаме да ја потенцираме идиоматичноста, најрелевантниот фактор за утврдување на фразеологизмите. Како што спомнавме претходно, идиоматичноста е една од карактеристиките на фразеологизмите и ја претставува разлика помеѓу фразеолошкото и буквалното значење. Флајшер (Fleischer, 1997) ја дефинира идиоматичноста како неправилен однос помеѓу значењето на поединечните делови од комплексниот израз и значењето на целината. Поаѓајќи од ова гледиште ние ќе се обидеме да го утврдиме степенот на идиоматичност кај наведените примери со цел полесно нивно совладување. Степенот на идиоматичност се одредува според тоа колку е голем контрастот помеѓу буквалното и фразеолошкото значење. Оттука, се работи за целосно идиоматични, делумно идиоматични и неидиоматични фразеологизми. Целосната идиоматичност значи дека не постои врска помеѓу буквалното и фразеолошкото значење. Кога фразеологизмот е делумно идиоматичен, тогаш имаме фразеологизам и збор во својата слободна форма, а кај неидиоматичните фразеологизми нема семантичка разлика помеѓу фразеолошкото и буквалното значење.

Во однос на горенаведеното, кај првиот пример се среќава неидиоматичноста помеѓу германскиот и англискиот фразеологизам додека, пак, во однос на македонскиот имаме присуство на целосна идиоматичност. Во вториот пример помеѓу германскиот и англискиот фразеологизам имаме делумна идиоматичност, а во споредба со македонскиот фразеологизам имаме целосна идиоматичност. Помеѓу германскиот и англискиот фразеологизам имаме неидиоматичност кај третиот пример, додека во однос на македонскиот имаме целосна идиоматичност. Четвртиот пример укажува на неидиоматичност помеѓу германскиот и англискиот фразеологизам, а во однос на македонскиот делумна идиоматичност. Кај петтиот и шестиот пример се забележува целосната идиоматичност помеѓу трите фразеологизми. Делумната идиоматичност е забележана во седмиот пример кај германскиот фразеологизам во однос на англискиот и на македонскиот, додека помеѓу англискиот и македонскиот фразеологизам постои неидиоматичност. Кога сме кај неидиоматичноста, таа е забележана и кај осмиот пример,



додека пак целосната идиоматичност е забележана кај фразеологизмите во деветтиот пример. Десеттиот пример укажува на целосна идиоматичност помеѓу германскиот и англискиот и македонскиот фразеологизам, а неидиоматичност помеѓу англискиот и македонскиот фразеологизам.

Кога ќе ги анализираме податоците добиени од ексцерпираниот материјал во однос на фразеологизмите со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ во трите јазици, слободно можеме да констатираме дека целосната идиоматичност е забележана кај повеќето македонски фразеологизми во однос на германските и англиските и тоа во шест примери од вкупно десет и кај три примери помеѓу фразеологизмите од трите анализирани јазици. Делумната идиоматичност ја среќаваме помеѓу еден германски и англиски фразеологизам, кај еден пример помеѓу германски и англиски фразеологизам и помеѓу германски фразеологизам во однос на англиски и македонски, што значи само во три примери од вкупно десет. Неидиоматичноста, пак, во три примери помеѓу германските и англиските фразеологизми, кај два примера помеѓу англиските и македонските фразеологизми и во еден пример помеѓу фразеологизмите од трите анализирани јазици. Накратко речено, најзастапена е целосната идиоматичност кај македонските фразеологизми од наведените примери во трите јазици, што значи сите компоненти на фразеологизмите го изгубиле своето буквално значење и се здобиле со ново фразеолошко значење.

Од оваа наша анализа произлегува прашањето зошто токму целосната идиоматичност е најзастапена кај македонските фразеологизми во однос на германските и англиските. Како што можеме да видиме од наведените примери, лексичката компонента уста „Mund/mouth“ во повеќето случаи го губи своето семантичко значење и се здобива со ново преносно значење кое, пред сè, зависи и од начинот и културата на живеење на народот кој го говори одредениот странски јазик. Ова укажува и на фактот што јазикот и културата на живеење понекогаш не се совпаѓаат и поради тоа е потребно при изучувањето на некој странски јазик да се изучува и неговата култура со цел подобро негово совладување. Во оваа насока е и нашиов труд. Со него ние сакаме да потенцираме дека изучувањето на еден странски јазик не се однесува само на лингвистичките разлики помеѓу мајчиниот и изучуваниот јазик, туку и на културните разлики што постојат помеѓу нив, што можевме да го видиме и од наведените контрастивни примери на фразеологизми од германскиот, англискиот и македонскиот јазик. Ова секако е повод за размислување за создавање на нов труд за идните генерации.



Заклучок

Од анализата на собраните фразеологизми кои во својата структура ја содржат лексичката компонента уста „Mund/mouth“ (10 единици) можеме да дојдеме до неколку заклучоци во врска со специфичноста на одредбите од лексички компоненти од овој вид.

Преку табеларниот преглед во трите дијасистеми дојдовме до интересни сознанија, како од јазичен, така и од културолошки аспект кои се обидовме да ви ги претставиме на најдобар начин. Притоа следува анализа на фразеологизмите со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ во трите контрастирани јазици со цел да се воочат разликите и сличностите меѓу нив и на тој начин да се овозможи на полесен начин да се усвојат истите, а со тоа и почесто да се користат во општењето меѓу луѓето. Како што можеме да видиме, фразеологизмите со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ во фразеологијата се карактеризираат со висока продуктивност, што е основа за голем број фразеологизми. Во овој случај, појдовна точка беше германскиот фразеологизам со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ и нивните еквиваленти во англискиот и во македонскиот јазик. Ние се обидовме табеларно да ги претставиме фразеологизмите од трите анализирани јазици и да ги воочиме нивните сличности и разлики врз основа на степенот на идиоматичност кај истите. Анализирајќи ги фразеологизмите од трите јазици, наидовме на многу интересни податоци што ни ја потенцираат испреплетеноста на истите, иако немаат никакви допирни точки. Како резултат на тоа откривме дека најраспространета е целосната идиоматичност на македонските фразеологизми со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ во однос на германските и англиските фразеологизми. И ова е разбирливо, бидејќи анализираниите јазици имаат различно потекло, односно германскиот и англискиот јазик потекнуваат од германското индоевропско јазично семејство, додека пак македонскиот јазик од словенското индоевропско јазично семејство. Затоа постојат повеќе сличности, односно фразеологизми со лексичката компонента уста „Mund/mouth“ со најголем степен на неидиоматичност помеѓу наведените фразеологизми од германски и англиски јазик, за разлика од македонските каде што најзастапена е целосната идиоматичност во однос на германските и англиските фразеологизми. Но, се поставува прашањето какво е објаснувањето за појавата на делумна идиоматичност и неидиоматичност кај македонските фразеологизми во однос на германските и англиските. Одговорот на ова прашање е сосема јасен кога ќе се земе предвид фактот што сите овие јазици што се предмет на нашава анализа потекнуваат од индоевропското јазично семејство.



Притоа напоменуваме дека овие констатации се како резултат на анализата направена врз нашиов ексцерпиран материјал и дека овие резултати не можат да се земат како апсолутни, туку само како релевантни резултати кои можат да послужат како подлога за понатамошни фразеолошки истражувања, односно како наследство на идните генерации научници кои би сакале да навлезат подлабоко во овој научен лавиринт.

Користена литература (кирилица)

- Белчев, Т. (2010): *Речник на странски зборови во македонскиот јазик Л-Ш*. книга II. Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип.
- Велковска, С. (2002): Белешки за македонската фразеологија. Јазикот наш денешен. кн. 8. Скопје.
- Димитровски, Т. (1995): *Речник на литературни изрази*. Скопје.
- Димитровски, Т., Ширилов, Т. (2003): *Фразеолошки речник на македонскиот јазик*, I-III, Скопје.
- Кузмановска, Д. (2014): *Пословици и поговорки со анимална компонента во германскиот и во македонскиот јазик*. Докторска дисертација. Филолошки факултет, УКИМ, Скопје.
- Мургоски, З. (1993): *Англиско-македонски речник на идиоми*. Скопје.
- Мургоски, З. (2002): *Македонско-англиски речник на идиоми*. трето издание. Скопје.

Користена литература (латиница)

- Bergerová, H. (2005): Einführung in die deutsche Phraseologie: Ein Reader, Aufgaben- und Übungsbuch. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Burger, H. Jaksche, H. (1973): *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen.
- Duden (1997): *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. Band II.-Mannheim.
- Fleischer W. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- Fleischer W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Friedrich, W. (1976): *Moderne deutsche Idiomatik*. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispiele. 2 neubearbeitete Auflage. München: Max Hueber Verlag.
- Matesić, J. (1982): *Frazeoloski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.





Прегледен труд
Review paper

МЕЃУКУЛТУРНИ ИСТРАЖУВАЊА НА ГОВОРНИТЕ ЧИНОВИ

доц. д-р Марија Кусевска¹

Апстракт: Овој труд претставува преглед на меѓукултурните истражувања на говорните чинови во Македонија. Во него се претставени контрастивните истражувања на говорните чинови за изразување барање, заблагодарување, приговарање, извинување и несогласување во македонскиот и во англискиот јазик. Посебен осврт се дава на принципите кои можат да доведат до различно обликување на говорните чинови и употреба на различни комуникациски стратегии во јазиците, воопшто, и посебно во македонскиот и во англискиот јазик. Со оглед на говорните чинови коишто се разгледуваат, како клучни се наведуваат перцепцијата на ситуацијата, перцепцијата на општествените фактори, сфаќањето за лицето и видовите учтивост. Од овие фактори зависат директноста во изразувањето и изборот на јазичните средства во комуникацијата.

Клучни зборови: *меѓукултурна комуникација, говорни чинови, комуникациски стратегии, лице, учтивост, директно/индиректно изразување*

CROSS-CULTURAL STUDIES OF SPEECH ACTS

Marija Kusevska²

Abstract: This paper reviews cross-cultural research on speech acts in Macedonia. Research on five speech acts is presented: requesting, thanking, complaining, apologising, and expressing disagreement in English and Macedonian. In particular, the paper addresses the general as well as the language specific principles which bring about differences in shaping speech acts. The following key principles are listed for the above speech acts: perception of the situation on the scale of offensiveness, perception of social

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



factors, and the cultural understanding of face and politeness. This factors influence the degree of directness and the choice of linguistic means used in actual communication.

Key words: *cross-cultural communication, speech acts, communication strategies, face, politeness, directness/indirectness*

1. Вовед

Еден од проблемите во меѓукултурната комуникација најчесто произлегува од организацијата на дискурсот, комуникациските стратегии и јазичните средства употребени во говорните чинови. Припадниците на една културна заедница ги формулираат своите искази според одредени принципи кои се развиле во таа култура и кои ги отсликуваат нејзините сфаќања, верувања и вредности, како и организацијата во општеството, концептот за себе и за другите, односите во групата и надвор од неа и сл. Во ова излагање ќе разгледаме некои елементи кои можат да доведат до пречки при комуникацијата меѓу припадници на различни култури и ќе дадеме преглед на меѓукултурните истражувања на говорните чинови во светот и кај нас.

Мотивацијата за меѓукултурните истражувања на говорните чинови е поттикната од различни аспекти. Некои автори се обидуваат да докажат дека принципите според кои се организираат говорните чинови се универзални, други дека не се. Така, Кјонг-Ае (Kyong-Ae, 2011) смета дека емпириските истражувања на учтивоста карактеристични за определени култури (Blum-Kulka, 1982; Ide, Hill, Carnes, Ogino, & Kawasaki, 1992; Marti, 2006 и др.) покажуваат дека концептот за учтивост и за степенот на учтивост не се еднакви во сите култури, па различната перцепција на учтивоста може да доведе до недоразбирање и конфликт во меѓукултурната комуникација. Притоа посебно се истакнува дека во некои култури, како азиските, африканските, јужноамериканските и културите од јужна Европа, односот меѓу луѓето е многу важен, па однесувањето на поединецот се определува според мислењето и однесувањето на другите вклучени во комуникацијата, а не според тоа како индивидуата се гледа себеси.

Најобеман проект во рамките на меѓукултурните истражувања на говорните чинови секако претставува *Проектот за меѓукултурното реализирање на говорните чинови (CCSARP)* на Блум-Кулка, Хаус и Каспер (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989). Целта на овој проект била да ги спореди начините на реализација на говорните чинови за изразување



барање и извинување во седум јазици: австралиски англиски, американски англиски, британски англиски, канадски француски, дански, германски и еврејски.

Со овој проект беа поставени рамките на опишување на реализацијата на говорните чинови на изразување барање и извинување. Ова истражување обрнало големо внимание на директното, т.е. индиректното реализирање на овие говорни чинови и на нивната модификација. Како што наведуваат Блум-Кулка и Олштајн (Blum-Kulka & Olshtain, 1984), поставувањето заедничка рамка за истражувањето на овие говорни чинови им овозможило на истражувачите да го откријат универзалното во нивната реализација, но и да ги опишат меѓукултурните разлики.

Овој проект поттикнал низа други истражувања и во областа на прагматиката на меѓујазикот. Бројни се истражувањата насочени кон начините на кои изучувачите на странски/втор јазик ги обликуваат говорните чинови во Ј2. Притоа нивните говорни чинови се споредувале со говорните чинови на родените говорители на Ј2, како и со мајчиниот јазик на изучувачите. Ваквите споредби овозможуваат да се види со кои проблеми се соочуваат изучувачите при изразувањето на говорните чинови во јазикот-цел и дали и колку нивниот мајчин јазик влијае врз тоа. По горенаведениот проект следеле други компаративни проучувања на изразувањето барање (Blum-Kulka, House & Kasper 1989; Weizman, 1989), одбивање (Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz, 1990), приговарање (Olshtain & Weinbach, 1993; Boxer 1993; Clyne, Ball, & Neil, 1991), поканување (Wolfson, D'Amico-Reisner, & Huber, 1983), извинување (Olshta, 1989; Blum-Kulka, House and Kasper 1989; Garcia, 1989), давање комплименти (Wolfson 1983; Manes, 1983) итн. Овие проучувања во областа на прагматиката на меѓујазикот покажуваат дека дури и најкомпетентните говорители на јазикот во изразувањето на комуникативните чинови се соочуваат со прагматички неуспех во случаи кога не успеваат правилно да ја пренесат или добро да ја разберат илокуциската сила на исказот.

Во поглед на македонскиот јазик се направени контрастивни истражувања со англискиот јазик на говорните чинови на приговарање (Kusevska, 1997), изразување барање (Трајкова, 2007), заблагодарување (Нешковска, 2008), несогласување (Кусевска, 2012) и извинување (Смичковска, 2013).



2. Влијанието на културата при изборот на стратегиите

Кои стратегии говорителите ќе ги изберат за формулирање на говорните чинови зависи од нивната културна припадност. Во продолжение ќе дадеме преглед на некои од овие фактори.

2.1. Перцепција на ситуацијата

Една од причините за разликите во формулирањето на говорните чинови може да биде перцепцијата на говорителот за ситуацијата, што може да биде пресудно за изборот на стратегијата. Така, Кусевска (Kusevska, 1997) наведува дека во низата ситуации коишто таа ги испитува во поглед на реализацијата на говорниот чин на приговарање, за македонските говорители првите три најтешки прекршоци се неправилно оценување на тестот од страна на професорот, правење долги паузи за време на работното време од страна на колегите и премолчување за оштетување направено на колата позајмена од пријател. За американските говорители, пак, најтешки прекршоци претставуваат одењето преку ред, заборавањето да се врати тетратката позајмена од колегата и послужување со храната на цимерот од фрижидерот без прашање. Ваквата разлика покажува дека македонските говорители најмногу се повредени кога се работи за нешто коешто според нивната перцепција не е чесно, без разлика на растојанието меѓу соговорниците. За американските говорители тоа е непочитување на правото на индивидуата и повредата на личната сопственост.

Во оваа смисла, Трајкова (2007: 92) ја поврзува перцепцијата на говорителот за дадената ситуација и директноста во изразувањето. Така, во некои од ситуациите што таа ги испитува во поглед на изразувањето барање, припадниците и на американската и на македонската култура употребиле еднакво директни стратегии. Меѓутоа, во некои ситуации, стратегиите со кои го формулирале говорниот чин се различни. Така, во ситуацијата во која говорителот бара од соговорникот да му ги замени панталоните што ги купил, Американците употребиле дури 61,9% повеќе директни барања за разлика од Македонците. Според американскиот систем муштеријата има право да бара да му се заменат панталоните, а продавачот е должен да го стори тоа, па тешкотијата која му се наметнува на продавачот е помала. Македонските говорители пак употребиле 30% повеќе директни барања во ситуациите во кои играорец бара од шефот на играорната група да му дозволи пауза од неколку дена и во која говорителот (син/ќерка) бара од таткото да го пушти нивниот омилен филм. Македонските говорители сметаат дека играорецот има право да бара такво нешто од шефот, кој треба да му го дозволи тоа, па затоа се



подиректни од американските студенти при изразување на барањето. Исто така, македонските испитаници, за разлика од американските, во поголем број сметаат дека таткото треба да изрази согласност да ја смени програмата и да го пушти филмот којшто синот/ќерката сака да го гледа. Затоа македонските испитаници изразиле директно барање во поголем процент од американските студенти.

2.2. Перцепција на општествените фактори

И различната перцепција на општествените фактори може да доведе до различно формулирање на говорните чинови. Во овој поглед, Нешковска (2008), при анализата на јазичните стратегии за експлицитно емоционално заблагодарување (СЕЕЗ) во англискиот и во македонскиот јазик ги вклучува следните параметри: статусот на соговорниците, блискоста на говорителот и неговиот соговорник, степенот на наметнување, иницијаторот на услугата и статусот на услугата.

Така, во ситуацијата за пополнување 4а (саат)³ постои поделеност на мислењето на испитаниците за тоа дали формалната или неформалната СЕЕЗ е поадекватна, што би можело да се објасни со фактот дека постојат разлики во перцепцијата на вредноста на општествениот параметар *блискост* кај македонските и кај англиските испитаници, кои се припадници на различни култури. Притоа, македонските испитаници покажале подготвеност за побрзо спуштање на нивото на формалност со недвосмислена цел да го намалат растојанието и да ја зголемат блискоста со своите соговорници. Поголемиот дел од англиските испитаници се одлучиле за формалната СЕЕЗ што може да се протолкува како настојување да се одржи постоечкото општествено растојание со соговорникот, кој му е непознат на говорителот или се само познајници.

Нешковска (2008) смета дека различната дистрибуција на формалните и неформалните СЕЕЗ во двата јазика, всушност, е импликација на различното перципирање на вредностите на поставените општествени параметри, од страна на говорителите кои се под силно влијание на своите матични култури. Така, најверојатно англиските испитаници најчесто

³) Ситуација за пополнување 4: Ве молиме прочитајте ја секоја ситуација внимателно и напишете што конкретно Вие би кажале (искрено!) кога би биле во таква ситуација, односно како би се заблагодариле за одредена услуга, комплимент, понуда итн.:

Чекате автобус. На постојката до Вас чека уште еден човек кој не го познавате. Го прашувате колку е часот.

а. (Ви кажува колку е часот)

б. (Ве погледнува со презир и не Ви одговара на прашањето)



ја користат формалната СЕЕЗ, бидејќи за нив во овие ситуации од исклучителна важност е да се одржи растојанието со соговорникот, но во исто време и да му се даде соодветно признание на соговорникот како за направената услуга така и за неговиот повисок статус.

Македонските говорители, пак, особено високи вредности му доделувале на општествениот параметар *статус*, бидејќи кога соговорниците имале ист статус ја користеа неформалната СЕЕЗ *фала*, веројатно сакајќи да демонстрираат поголема топлина и срдечност во односот со непознатиот соговорник поради неговата чесна и солидарна постапка, но кога има соговорник со различен статус во одлучувањето за тоа која СЕЕЗ е поадекватна било вклучено влијанието на општествениот параметар *блискост*. Така, испитаниците го употребувале формалното *благодарам* кога му се заблагодарувале на соговорник кого го познаваат (иако не се блиски) и од кого тие зависат во голема мера и со кого комуницираат секојдневно, сакајќи да му сигнализираат дека го почитуваат неговиот повисок статус и општественото растојание кое постои меѓу нив, а неформалното *фала* кога се обраќаа на соговорник кого што тие воопшто не го познаваат и со кого немаат постојана комуникација.

2.3. Сфаќањето за лицето и видовите учтивост

Сфаќањето за лицето е еден од водечките фактори за организација на говорот и според него се определува преферентноста на културата кон позитивната или негативната учтивост. Англоамериканската култура ја почитува независноста на луѓето и избегнува какво било наметнување и со тоа покажува преферентност кон негативната учтивост. На единките се гледа како на слободни индивидуи кои имаат право на свое мислење, верување и сл. Македонската култура повеќе ги вреднува солидарноста и пријателството, покажувајќи преферентност кон позитивната учтивост. Оттука, таа развила стратегии на инволвираност и блискост.

Една од хипотезите (хипотеза 4) која Смичковска (2012) ја поставува во својата анализа на реализацијата на говорниот чин извинување во англискиот и во македонскиот јазик е дека во употребата на извинувањата во македонскиот јазик преовладува позитивната учтивост, а во англискиот негативната. Таа наведува низа примери како поткрепа на својот став. Така, во шестата ситуација која ја истражува (Возач удира со автомобилот во друг автомобил на семафор) македонските испитаници многу повеќе употребиле изрази за смирување на соговорникот, односно искажување грижа за заштита на позитивното лице на соговорникот. Во седмата ситуација (Колега позајмува лаптоп од друг колега и случајно



го оштетува), тие повеќе го истакнале немањето намера и употребиле многу повеќе изрази на засраменост, карактеристично за културите со позитивна учтивост. Општо земено, говорните чиновници на извинување откриваат повеќе работа на лицето во правец на создавање топлина, лична ангажираност и сл. Смичковска истакнува дека искажувањето чувства спаѓа во рамките на позитивната учтивост и заклучува дека тука постои малку поголема зачестеност во македонскиот дел.

И поголемата употреба на императивот во македонските говорници чиновници на извинување ги објаснува како карактеристика на културите со позитивна учтивост. Притоа го прифаќа мислењето на Вјежбицка дека директноста на императивот во културите со позитивна учтивост значи поголема срдечност, додека „во англоамериканската култура не се очекува човек да биде [толку] отворен, затоа што во оваа култура е важно да се признае сечие право на независност и лична автономија“ (Wierzbicka 1985: 90, во Смичковска, 2012).

Дека во македонскиот јазик преовладува позитивната учтивост укажува и најчестата потстратегија во рамките на изразите за извинување, молбата за простување (барањето прошка) и поголемата употреба на стратегиите за прифаќање на одговорноста, самокритика, немање намера, изразите за лична засраменост и намалувањето на грешката (тежината на прекршокот). Македонските испитаници покажале повеќе карактеристики на позитивната учтивост и во рамките на засилувањето, преку поголемиот број повторувања и комбинирање на изразите за извинување, како и преку поголемата употреба на извиците со кои ги искажувале своите емоции.

Австралиските испитаници, пак, во истражувањето на Смичковска (2012) се во поголема мера насочени кон почитување на правото на соговорниците да не бидат попречувани во своите дејства. Австралиските испитаници покажале дека ги следат општествените норми, но внимаваат со преголема емотивност да не го загрозат лицето на соговорникот. Кај нив се забележува и минимална употреба на стратегијата намалување на грешката (тежината на прекршокот), која не е карактеристична за културите со негативна учтивост. И потстратегијата искажување жалење како доминантна во суштина е насочена кон говорителот и не влегува во просторот на соговорникот, додека стратегијата соговорникот е во право подразбира признавање на правото на соговорникот да не биде попречуван во своите дејства и да му биде дадено соодветно извинување.

И анализата на говорниот чин на несогласување (Кусевска, 2012) укажува дека македонската култура покажува преферентност кон позитивната, а американската култура кон негативната учтивост.



Анализата на говорните чинови на несогласување во англискиот корпус покажа дека англиските говорители покажуваат преферентност кон директното несогласување со ублажување. Заради ваквата преферентност, англискиот јазик развил голем број јазични средства коишто им се на располагање на говорителите за ублажување на нивните искази. И зголемената употреба на модалните глаголи за изразување обврска и неопходност се објаснува како резултат на новите развојни правци во општеството: „Новото општество коешто сè повеќе ги вреднува, макар на изглед, еднаквоста на моќ, и неформалноста доведуваат до појава на лингвистички карактеристики кои го обликуваат говорниот јазик, неформалниот дискурс и демократизацијата на писмениот и на говорниот јазик, при што се избегнува употребата на маркери кои звучат авторитетно“, Хинкел (Hinkel, 2009).

Македонските говорители многу поретко ги користат средствата за ублажување. Она по што македонските говорители посегнуваат за да го ублажат несогласувањето е употребата на личното име и на честичката *бе*. Тие создаваат рамка на блискост, инволвираност и пријателство. Нив Танен и Какава (Tannen & Kakava, 1992) ги нарекуваат маркери на солидарност.

3. Заклучок

Сите култури имаат свои средства за формулирање на говорните чинови. Но во различни култури односот кон дадената ситуација е различен, па и средствата употребени за нејзино изразување се различни. Не можеме да сметаме дека средствата коишто се прагматички соодветни во една култура ќе бидат соодветни и во друга. И очекувањата на соговорниците за начинот на кој треба да се одвива конверзацијата зависат од нивната културна припадност. Во тој круг на меѓукултурна комуникација доаѓа до судири и недоразбирања. Подигнувањето на свесноста за принципите врз коишто се заснова комуникацијата, воопшто, и посебно за различни култури, може да придонесе за намалување на напнатоста и зголемување на флексибилност при комуникацијата на припадници на различни култури.



Користена литература

На кирилица

- Кусевска, М. (2012). *Меѓукултурна прагматика. Несогласување во усната комуникација: англиски и македонски*. Скопје: Академски печат.
- Нешковска, С. (2008). Јазичните стратегии за експлицитно емоционално заблагодарување „благодарам“ и „фала“ во македонскиот јазик споредено со „thank you“ и „thanks“ во англискиот јазик. *Магистерски труд одбранет на Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Република Македонија*.
- Смичковска, Ф. (2013). Јазични стратегии за изразување „извинувања“ во македонскиот и во англискиот јазик. *Магистерски труд одбранет на Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Република Македонија*.
- Трајкова, З. (2007). Стратегии на изразување „барања“ во англискиот и во македонскиот јазик. *Магистерски труд одбранет на Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Република Македонија*.

На латиница

- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. D. Krashen, *On the development of communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3, 29-59.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realisation patterns (CCSARP). *Applied Linguistics, Vol. 5, No. 3*, 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Boxer, D. (1993). *Complaining and commiserating*. New York: Peter Lang Publishing.
- Clyne, M., Ball, M., & Neil, D. (1991). Intercultural communication at work in Australia: Complaints and apologies in turns. *Multilingua* 10, 251-273.
- Garcia, C. (1989). Apologising in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua* 8, 3-20.
- Hinkel, E. (2009). The effects of essay topics on modal verb uses in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics* 41, 667-683.



- Ide, S., Hill, B., Carnes, Y. M., Ogino, T., & Kawasaki, A. (1992). An empirical study of American English and Japanese. In R. Watts, S. Ide, & K. Ehlich, *Politeness in language: Studies in its history, theory and practise* (pp. 281-297). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kusevska, M. (1997). *Speech acts: The act of complaining in English and Macedonian*. Tempe, AZ, USA: Arizona State University.
- Kyong-Ae, Y. (2011). Culture-specific concepts of politeness: Indirectness and politeness in English, Hebrew and Korean requests. *Intercultural Pragmatics* 8-3, 385-409.
- Manes, J. (1983). Compliments: A mirror of cultural values. In N. Wolfson, & E. Judd, *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Marti, L. (2006). Indirectness and politeness in Turkish-German bilingual and Turkish monolingual requests. *Journal of Pragmatics* 38, 1836-1869.
- Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 155-173). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Olshtain, E., & Weinbach, L. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D., & Kakava, C. (1992). Power and solidarity in Modern Greek conversation: Disagreeing to agree. *Journal of Modern Greek Studies* 10.
- Weisman, E. (1989). Requestive hints. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 71-95). Norwood: Ablex publishing Corporation.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics* 9, 145-178.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In N. Wolfson, & E. Judd, *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 82-96). Rowley: Newbury House.
- Wolfson, N., D'Amico-Reisner, L., & Huber, L. (1983). How to arrange for social commitments in American English: The invitation. In N. Wolfson, & E. Judd, *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 116-128). Rowley: Newbury House.



Прегледен труд
Review paper

СЕМАНТИКАТА НА ТУРСКИОТ СУФИКС -ли /-li/ (-li, -li, -lu, -lü) ВО ТУРСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

доц. д-р Марија Леонтиќ¹

Апстракт: Македонскиот и турскиот народ живееле заедно пет века и влијанието на турскиот јазик врз македонскиот јазик е големо.

Турскиот јазик влијаел врз морфологијата на македонскиот јазик. Влијанието на турскиот јазик врз морфолошкиот систем на македонскиот јазик се гледа особено во внесување на нови суфикси, како што е -ли /-li/ (-li, -li, -lu, -lü). Овој суфикс има зборообразувачка функција. Пр. аирлија, кавгалија, касметлија, локумлија, лимонлија, марифетлија, мераклија, памуклија, табиеглија, фајдалија, шербетлија и сл.

Турскиот суфикс -li, -li, -lu, -lü (-ли) успеа да се оддели од лексичката заемка, да стане самостоен и да добие зборообразувачка функција во македонскиот јазик. Пр. свездалија, зимурлија, пубертетлија, имотлија, среќлија, универзитетлија, факултетлија и др.

Во овој труд ќе се анализира семантиката на турскиот суфикс -ли (-li, -li, -lu, -lü) во турскиот и во македонскиот јазик.

Клучни зборови: македонски јазик, турски јазик, турски суфикс -ли (-li, -li, -lu, -lü), семантика на -ли (-li, -li, -lu, -lü)

THE SEMANTICS OF THE TURKISH SUFFIX -li /-li/ (-li,-li,-lu,-lü) IN THE TURKISH AND IN THE MACEDONIAN LANGUAGE

Marija Leontic, Ph. D. ²

Abstract: Macedonian and Turkish people had lived together for five centuries and Turkish influence on the Macedonian language is enormous.

The Turkish language has greatly influenced the Macedonian morphology.

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



The influence of the Turkish on the morphological system of the Macedonian language is particularly evident in the introduction of new suffixes like -ли /-li/ (-li, -li, -lu, -lü). This suffix has a wordformation function. For ex. аирлија, кавгалија, касметлија, локумлија, лимонлија, марифетлија, мераклија, памуклија, табиеглија, фајдалија, шербетлија and so on.

The Turkish suffixes -li, -li, -lu, -lü (-ли) managed to separate from the lexical borrowings, to become independent and to have a wordformation function in the Macedonian. For ex. свездалија, зимурлија, пубертетлија, имотлија, среклија, универзитетлија, факултетлија and so on.

In this study I shall discuss the semantic properties of the Turkish suffix -ли (-li, -li, -lu, -lü) in both the Turkish and the Macedonian language.

Key words: *Macedonian language, Turkish language, Turkish suffix -ли (-li, -li, -lu, -lü), semantics of -ли (-li, -li, -lu, -lü)*

1. Вовед

Влијанието на турскиот јазик врз македонскиот јазик може да се следи главно од 16 век до денес, во услови на успешно спроведена стандардизација на нормираниот македонски јазик. Во текот на петвековниот јазичен контакт на македонскиот со турскиот јазик навлегувањето на турските суфикси се одвивало паралелно со навлегувањето на турските лексички заемки. Народот во секојдневната комуникација заедно со изведените лексички заемки присвојувал и суфикси што имаат збоорообразувачка функција, а коишто не ни знаел дека се суфикси.

Во рамките на лексичките заемки од турско потекло се наоѓа турскиот суфикс -ли (-li, -li, -lu, -lü), кој со текот на времето во македонските говори навлегол во поголем број во споредба со другите суфикси. Со текот на времето овој суфикс во македонскиот јазик покажа голема омиленост, прифатеност и продуктивност. На почетокот суфиксот -ли навлегувал заедно со лексичките заемки од турско потекло, но потоа, пополека, овој фреквентен турски суфикс почнал да се одделува од основата на турските заемки, да се осамостојува и да се употребува за изведување на зборови од македонско и интернационално потекло или, што е уште поинтересно, за образување турски зборови по пат на аналогича.

Иако во османско-турскиот јазик постоеле четири варијанти (-li, -li, -lu, -lü), при преземањето во македонскиот јазик се унифицирале во -ли (-li). Во македонскиот јазик се сретнуваат лексички заемки со изворната неадаптирана варијанта -ли во помал број: *аирли, бајракли,*



назли, нишанли, памукли, севдали и др. Со текот на времето, како што лексемите со -ли станувале омилен, истовремено од страна на народот доживувале адаптација. Адаптацијата на изворната варијанта -ли се правела со поврзување со разновидни словенски и други суфикси, при што се добивале хибридни полиморфемни суфикси коишто придонесле овие придавки долго да опстанат во македонскиот јазик. При создавањето на овие полиморфемни суфикси се јавиле бројни варијанти, затоа што македонскиот јазик не бил стандардизиран: -лија, -лиа, -лја, -лика, -лијка, -личка, -личе и -лијче (*берикетлија, кедерлиа, сојлја, миразлика, мариџетлијка, заваличка, басмаличе, назлијче*).

По стандардизацијата на македонскиот јазик најчесто се користи адаптираната форма -лија за машки, женски и среден род (пр. *бељалија*), -лика за изразување женски род (пр. *пубертетлика*), а -личе за изразување среден род (пр. *басмаличе*). Со нормирањето, видоизменетите форми не се внесени во литературниот македонски јазик, но можат да се сретнат во македонските говори, дијалекти и народното творештво.

Но токму проширената адаптирана форма (-лија) и осамостојувањето на суфиксот -ли со негово додавање на зборови од македонско (пр. *врнежлија*), турско (пр. *занаетлија*) и интернационално потекло (пр. *универзитетлија*) и градењето на нови лексеми (пр. *пубертетлија, зборлија*) ја обнови продуктивноста на овој суфикс и го утврди неговото место во зборообразувачкиот систем на македонскиот јазик. Но сè повеќе беше забележливо дека новите изведени зборови со суфиксот -ли добиваат стилска обоеност. Овие промени се случуваа во тек на неколку децении како одраз на општествено-економските и јазичните промени во Македонија што оставија свои траги во стандардниот говор.

2. Семантика на турскиот суфикс -ли /-li/ (-li, -li, -lu, -lü)

Суфиксот -li, -li, -lu, -lü во турскиот јазик главно означува посвојност, припадност и својство во широка смисла. Туркологот Мухарем Ергин функцијата на овој суфикс ја изразува на следниот начин: „...Суфиксот -li, -li, -lu, -lü изразува локација на еден предмет во друг, припадност на еден предмет на друг или поврзаност на еден предмет со друг. Значи, накратко, изразува локација кај себеси, припадност или поврзаност“ (Мухарем Ергин, 1998: 159)

Суфиксот -li, -li, -lu, -lü поради својата голема продуктивност развил специфични семантички нијанси како што се:

- посвојност во широка смисла (пр. *ebeveynli*: со родител);
- припадност, поседување во широка смисла (пр. *şemsiyeli*: со чадор);



- својство (пр. güçlü: силен);
- локација на еден предмет во друг, компоненти или содржина на еден предмет (пр. mutfaklı: со кујна);
- групирање или состав од одреден број делови (пр. beşli: составен од пет дела);
- припадност на еден предмет на друг (пр. başlı: со глава);
- поврзаност на еден предмет со друг (пр. kilitli: со клуч);
- поврзаност со одредена институција или организација (пр. partili: партиец);
- жител на континент, земја, покраина, град, село и место (пр. Üsküplü: скопјанец).

При навлегувањето во македонскиот јазик, овие суфикси во најголем број примери ја задржале истата семантика, но воедно во помал број примери добиле и специфични функции.

Турските лексички заемки и новите лексеми градени со осамостоениот суфикс -ли (-li) во македонскиот јазик ги имаат следниве значења:

- лице со одредени внатрешни, духовни, психички и општествени карактеристики;
- живи суштества, растенија или предмети со одредени надворешни карактеристики;
- живи суштества, растенија, предмети или апстрактни поими што се со нешто;
- лице или предмет со одредено потекло, припаѓање (на град, село, населба, време и сл.);
- лице кое е вршител на одредено дејство;
- место со одредени карактеристики;
- назив на разни поими.

2.1. Прва семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Лице со одредени внатрешни, духовни, психички и општествени карактеристики.

а) Лице со доминантни карактерни црти, навики, склоности, вештини, невештини: абдеслија, авдеслија, абдесли; адетлија; адилија; азганлија; аирлија, аирли, ајрлја, хаирлија; акаллија; аклија; арѓунлија; аталија, атајлија; ахтлиа; ачик-ѓозлија; ашиклија, ашикли; барутлија; батлија; башка-мурлија; беѓиритлија; бељалија, белалија, белелија; бербатлија; берикетлија, бирикитлији, најбирикитлија; бесалија, бесајлија;



бинеклија; болезлија, болеслија, булизлија; борчлија, борчилија, борчлиа, бурчлиа; бошлија; брзлија; будалаллија; веселија; вешлија; виданлија; гаѓарлија; гајлелија, гајлилија, гајлелија; гајретлија, гајритлиа, гарезлија, генишлија; горделија; гревлија; грижовлија; грозлија; дарбалија; дарлија; деликанлија, деликанлиа; дембелија; дертлија, дертлиа; дефицитлија; дикатлија; дослија; дрслија, дрчлија; езиетлија; ербаплија; ешталлија; завалија, заваллија, завалиа, завали; заифлија; заметлија, заамитлиа; занаетлија, занатлија; зарлија; зборлија; звездалија; зијанлија; зимурлија; знајлија; зорлија; зулумлија; зукамлија; свездаллија, свездалија, свезделија, звездалија; игбаллија, ибдаллија; издавлија; изеслија, изеслија; изиетлија; изјадлија; илетлија; инаетлија; инсанлија, инсанли; исавлија, инсафлија; ихтибарлија, ихтеберлија, ихтибарлиа; иштахлија; јавашлија; јаглија, јалија, јалли; јарамаслија; јатлија; јурушлија; каарлија; кабаатлија, кабаетлија, кабатлија, кабахатлија, кабетлија, кабатлиа; кабадалија; кавгалија; кадемлиа; кајметлија, кајмитлиа, кајмитли; касметлија, касметлија, касмитлија, касметлија, касметлија, касметлија, покасметлија; кахарлија, кахрлија; кедерлиа; кибарлија; кирлија, чирлија; кишилија; кодошлија; куветлија, кувитлија; куражлија, куражлиа, корошлија, кусурлија; касветлија, касветли; лафазанлија; лимонтабиетлија; мамурлија, маурлија, мамурлија; марифетлија, мариветлија, марифетлиа, мурафетлија; мастрафлија, масрафлија, мастрафлија; мераклија, мераклија; мераметлија; милозлија, милослија; мирислија, мерислија; мозоклија; молчелија; мрзелија, мрзеслија, мрзлија, мрзлија, мрзешлија, мрзешлија; мукаетлија, мукатлија; назлија, назли; најтаксиратлија, таксиратлија; намузлија, намузлија, намузлија; настранлија; неарлија; невешлија; незборлија; некасметлија, некисметлија, некасметлија, некасмитлија; немоклија, немокалија; немукатлија; неработлија; несреќалија, несреќарлија; некефлија; неџамбушлија; оралија, оролија; орезлија; пакослија; паметлија; перислија; пимпирлија; пишлија; помолчлија; прдлија; раатлија; работлија; рзлија, рзелија; сабарли; сајгелија; салтанатлија; своетлија; севаплија, себаплија, севаллија; севдалија, севдали; сербеслија; серсемлија; сертлија; сефалија; синелија; скокотлија; спорлија; сравлија; срамежлија; срамлија; срашлија, страшлија; среќлија, среќалија, среќаллија; сфекуветлија; саклетлија; табиетлија; такатлија; таксиратлија, таксиратлија, таксирлија, таксиратли; текеклија, текеклија; тираклија; трпежлија; трфлија; турфанлија; таласамлија; кефлија, кефлија, кефлија, кефлија, кефлија, кифилија; кибарлија; кутежлија; кутлија; ујлија, ујлија, хујлија; унџерлија; фајдалија, фајделија, фајделија; фатлија; финалија; фикирлија; фодулија;



чаламлија; чемерлија; чинелија; чишитлија; циљвелија, циљфелија; цимлија; цумбушлија, цамбушлија, цимбишлија; шенлија; штетлија; шубелија, шубејлија, шубеллија, шубилија;

б) Лице болно од нешто: бутурлија; веремлија; далаклија, даљаклија; задуфлија; мајасоллија, маразлија, мараслија; овтикаллија, овтикалија, офтикалија, офтикаллија; френгузлија; шугајлија;

в) Лице со одредена општествена положба (социјална, образовна, културна, политичка и др.): аркалија; вакатлија, ваќатлија; гедиклија; девлетлија, довлетлија, дуетлија; дефтерли; еснафлија, еснавлија; имашлија; имотлија; институтлија; ја́рлија; кабадајлија; кефалија; комитетлија; мектеплија; миразлија; орденлија; параллија, парајлија, парал’ија; пашалија; режимлија; сојлија, сојлја; тимарлија; топраклија; универзитетлија; факултетлија; чаршијузлија, чаршиузлија, чаршузлија; чаршилија.

2.2. Втора семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Живи суштества, растенија или предмети со одредени надворешни карактеристики:

а) Лица со одредени надворешни карактеристики: абрашлија, акашлија; алтй па́рмаклија; аскерлија, аскирлија; бенкалија, бенкаллија; бојлија, боилија, бујлија, брадалија, брадајлија, брадаллија, брадаслија, брадешлија; гибиклија, гибикли; главатлија; гоежлија; гојазлија, грделија, диве́дишлија; дингил бојлија; дишлија; дудаклија, дудаклија; дустабанлија, дузтабанлија, дустабанлија; герданлија; гозлија; ешлија; заблија; згојазлија; јакашлија; јангозлија, јангозлија; јаралија, јараллија; јашлија, јешлија; ја́наклија; камбурлија, камбурли; карагозлија, карагозли; каракашлија, каракашлија; качарлија; келлија; кршелија; кукурузлија, кура́злија; куремлија, куремлија, куремли; мајмун суратлија; манлија; мустаклија, мустаклија; нишанлија, нишанли; пегајлија, перделија, перда́лија; перчинлија, перчемлија, перчуклија; разоклија; рмпалија; ставалија, ставајлија; стаслија; ташаклија; тулумлија, тулумли, тулумлија; устатлија; ушлија; фиданбојлија, фиданбојли, фиданбујлија; чакарлија, чака́рлија; чакргозли; чатмалија, чатмали; чака́ндишлија; шашлија; шенерлија; шкембелија, чкембелија, шкемберлија;

б) Животни со одредени надворешни карактеристики: алаклија, арунлија, атлија, атли; дамкалија, дамкајлија, дамкаллија, да́мкәлија, да́мгәлија; дойлија овца; ергелија, ка́ркајакли;

в) Птици со одредени надворешни карактеристики: алканаклија, го́канаклија, ја́к’ллија; караканаклија; мав’ллија; палканаклија; пачарлија; сараканаклија; шапкалија;



г) **Растенија со одредени надворешни карактеристики:** авајлија, каралија, катмерлија; некатмерлија;

д) **Предмети со одредени надворешни карактеристики:**

- **општи карактеристики:** аваллија, авалија; адилија; ајталија; алтанлија, алтӑнлија, алтӑнлија; ал-шамлија; амбарлија; бисерлија, бисерли; бузлија; варакли; диреклија; драмлија; дреболија, дребулија, дребулија, зглобалија, икителија, икителлија; искилија; јајлија, јаалија; јалдазлија, јалдезлија; калајлија; колаклија, коваклија, колаклиа, колашлија, куваклија; колалија; кременлија, криминлија; кршаклија; маџарлија; мекамлија, мекамлја; сунѓерлија, ткаарлија; кошлија; хемикалија; чиришлија, виделија, роганлија;
- **карактеристики во поглед на материјал:** атлазлија; бакарлија; басмалија, басманлија, бигорлија, бигурлија; бубаклија; бурунџуклија; варлија; восоклија; гивгирлија, гивгирлија; демирлија; ѓумушлија; јанаклија; јумбасмалија; кадифелија, кадифели; кумашлија; мермерлија;
- **карактеристики во поглед на форма:** бадемлија; бардаклија; бурмалија, бурмајлија, бурмаллија, бурманлија, бурманлиа, бормалиа, вустанлија; гајтанлија; ѓерѓефлија; крстачлија, кубелија, кубејлија; кулаклија; сандаклија; синџирлија; чемберлија;
- **карактеристики во поглед на боја:** алѓувезлија; јоргованлија, аргафанлија, аргованлија; бојалија; вараклија, вараклиа; виналија; вишнејлија; гугушлија; дукатлија, дукатли; ѓувезлија; жарлија; зејтинлија; кадифлија; кафелија, кафејлија; куршумлија, куршумлија, куршлија; локумлија; морлија, мурлија; пембелија, пембеллија; пипирлија; портокалија; руменлија; саманлија; спатлија; сребранлија; турунчлија; чивитлија, чивитлија; џингерлија;

ѓ) **Храна, пијалаци и слично со одредени карактеристики:** амберлија, амберли; анасонлија; бендерлија; ил’ачлија, илечлија, ил’ачлија; ирмиклиа алва; кашиклија; лезетлија; овашлија; пинирлија, сарајлија, серајлија; татлија, татли; шербетлија, шеќерлија.

2.3. Трета семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Живи суштества, растенија, предмети или апстрактни поими што се со нешто:

а) **што е со нешто, што има нешто:** бајракли; балаклија; балтаклија; бератлија; вошлија; гаќарлија, гаќерлија; дамарлија; дечурлија; евзалија, евзалија; јакалија; јелмазлија; капаклија; кафезлија, кафезли; кемерлија, кемерлија; кибритлија; колчаклија; коноплија; коштанлија; крмалија;



крстатли; кубурлија; кърџанфилија; лекелија; лимонлија; маналија; мијурлија, муурлија; мишанлија; мураќиплија, мураќеплија; нафелија; пантолија, панталија; панцирлија, пансирли, пансирлија, пансурли, пансурлија, панцирли; пачаллија; плочлија; пушкалија; ремлија; ресалија; рубалија, рубаллија, рубаллија; саватлија; сапунлија; саруклија; теллија; темеллија; топузлија; туралија; кърлија; федерлија; ферманлија; феселлија; црвлија; чакширлија; чардаклија; чарклија, чекрлија; чифтелија; чичеклија, чичиклија, чичиклиа; џебелија;

б) што содржи нешто: зеирлија, зеерлија, зърлија; зјтинлија; кајмаклија; наутлија; оревлија, ораслија; пастрмалија;

в) што е од нешто: мерџанлија; мешинли; мраморлија; памуклија, памбуклија, памукли; самурлија; седефлија; срмалија, срмајлија, срмали; томбаклија; турлија; чабурлија; челиклија; џамлија; џанфезли; шаварлија; шишелија;

г) што е во некој период: пубертетлија.

2.4. Четврта семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Лице или предмет со одредено потекло, припаѓање (на град, село, населба, време и сл.):

- место: Вардалија; вилаетлија; гостиварлија; дамасклија; дебарлија; димишлија; дојранлија, ерлија, ирлија; иштиплија; касабалија, касабалиа, кратовалија; меснелија; нашлија; новајлија; паланкалија; рекалија; чичевалија; шеирлија;
- време: мајлија.

2.5. Петта семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Лице кое е вршител на одредено дејство: банкалија; денелиа, канташлија, момоклија, мутавлија; русалија; сараџлија.

2.6. Шеста семантика на лексемите образувани со турскиот суфикс -ли – Место со одредени карактеристики: батаклија, баталија; ветерлија, виранлија; врнежлија, върнежлија; грагорлија; динчлија; дождевлија, дождлија, дожлија; јагајлија; каллија; каменлија, каменли, камлија; мовлија; маѓлија; немлија; орлија; песоклија, пустелија, пустлија; стрмолија, стрмнолија; штурелија.

2.7. Седма семантика на лексеми образувани со турскиот суфикс -ли – Назив на разни поими

а) назив на предмет: барабанлија; буклија, буклиа; фандаклија;



б) назив на облека: кошула фџстанлија, фастанлија, фџстанлија; шамлија;

в) назив на празник: балакли питок;

г) назив на географска појава: бајраклија.

3. Заклучок

Инфилтрацијата на турскиот суфикс -ли во македонскиот јазик бил еден долг и сложен процес, кој иако се одвивал во период на отсуство на нормиран македонски јазик покажува специфични карактеристики. Турскиот суфикс -ли кој успеал да навлезе и да се осамостои во македонскиот јазик ги има следниве карактеристики:

- во периодот на инфилтрацијата во македонскиот јазик имал свое утврдено место во турскиот јазик и се карактеризирал со голема фреквентност;
- бил омилен од страна на македонскиот народ, но воедно внесувал економичност, нијанса или дистинкција во значењето;
- овозможувал разновидност во народниот говор и стилска обоеност во усното народно творештво кое било најразвиено во периодот на нивното навлегување;
- не е навлезен самостојно, туку во рамките на турските лексички заемки;
- успеал да се оддели и осамостои со своја специфичност и семантика затоа што многу долго и фреквентно се употребувал во рамките на турските лексички заемки кај поголем број македонски говори.

При навлегувањето во македонскиот јазик турскиот суфикс -ли во најголем број примери ја задржал истата функција како во турскиот јазик, но воедно во одреден број примери добил и специфични функции.

Турските лексички заемки и новите лексеми градени со осамостоениот суфикс -ли во македонскиот јазик ги имаат следниве семантики:

- лице со одредени внатрешни, духовни, психички и општествени карактеристики;
- живи суштества, растенија или предмети со одредени надворешни карактеристики;
- живи суштества, растенија, предмети или апстрактни поими што се со нешто;
- лице или предмет со одредено потекло, припаѓање (на град, село, населба, време и сл.);
- лице кое е вршител на одредено дејство;
- место со одредени карактеристики;
- назив на разни поими.



Користена литература

- Велковска, Снежана; Антевска, Веновска Снежанка; Маџоска, Груевска Симона; Михајловска, Додевска Олгица; Грујовска, Јованова Елена; Џамбазова, Петрова Снежана; Ристеска, Стефановска Фани; Тантуровска, Лидија; Евроска, Топлиска Катица; Цветановски, Гоце; Ралповска, Бандиловска Елизабета; Дрвошанов, Васил; Каранфиловски, Максим; Цветковски, Живко. (2003). *Толковен речник на македонскиот јазик. Том 1*. Институт за македонскиот јазик „Крсте Мисирков“ - Скопје.
- Велковска, Снежана; Велковска, Бисерка; Антевска, Веновска Снежанка; Михајловска, Додевска Олгица; Грујовска, Јованова Елена; Јовеска, Оливера; Каранфиловски, Максим; Ристеска, Стефановска Фани; Евроска, Топлиска Катица; Цветановски, Гоце; Ралповска, Бандиловска Елизабета; Цветковски, Живко. (2005). *Толковен речник на македонскиот јазик. Том 2*. Институт за македонскиот јазик „Крсте Мисирков“ - Скопје.
- Велковска, Снежана; Велковска, Бисерка; Антевска, Веновска Снежанка; Маџоска, Груевска Симона; Ѓоргиева, Давкова Светлана; Конески, Кирил; Каранфиловски, Максим; Ралповска, Бандиловска Елизабета; Ристеска, Стефановска Фани; Денчова, Стоевска Еленка; Евроска, Топлиска Катица; Цветановски, Гоце; Цветковски, Живко. (2006). *Толковен речник на македонскиот јазик. Том 3*. Институт за македонскиот јазик „Крсте Мисирков“ - Скопје.
- Димитровски, Тодор; Корубин, Благоја; Стаматоски, Трајко. (1986). *Речник на македонскиот јазик*. Македонска книга - Скопје.
- Ergin, Muharrem. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. Voğaziçi Yayınları - İstanbul.
- Конески, Кирил. (1995). *Зборообразувањето во современиот македонски јазик*. Бона - Скопје.
- Леонтиќ Марија. (2009). *Турските суфикси во македонскиот јазик со паралели од македонската патронимија и топонимија*. (необјавена докторска дисертација). Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“ - Скопје.
- Настева Јашар, О. (1987). *Турските елементи во јазикот и стилот на македонската народна поезија*. МАНУ - Скопје.
- Настева Јашар Оливера. (2001). *Турските лексички елементи во македонскиот јазик*. Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ - Скопје.



Стручен труд
Professional paper

ИЗУЧУВАЊЕТО НА СТРАНКИТЕ ЈАЗИЦИ НА ФАКУЛТЕТИТЕ ЗА ТУРИЗАМ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

доц. д-р Дејан Методијески¹
Костадин Голаков²

Апстракт: Предмет на овој труд е изучувањето на странските јазици на факултетите за туризам во Република Македонија. Во воведниот дел од трудот се посветува внимание на меѓународниот туризам и неговата поврзаност со познавањето на странски јазици, а исто така е објаснет методолошкиот пристап на истражувањето. Во првиот дел од трудот ќе биде разгледано изучувањето на странските јазици преку застапените предмети во програмите на додипломските студии на факултетите за туризам во нашата земја. Во вториот дел ќе биде направена споредба со изучувањето на странски јазици на избрани факултети во некои од балканските земји. Во последниот дел од трудот ќе бидат посочени современите тенденции и перспективи на изучувањето на странските јазици и нивното значење за туризмот.

Клучни зборови: *меѓународен туризам, странски јазици, факултети за туризам, Република Македонија.*

FOREIGN LANGUAGES STUDYING AT THE FACULTIES OF TOURISM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Dejan Metodijeski³
Kostadin Golakov⁴

Abstract: The subject of the paper is to present the studying of the foreign languages at the faculties of tourism in the Republic of Macedonia. The introductory part deals with the international tourism and its connection with foreign languages and it gives an explanation about the methodological approach to the research. Then it will provide a review of foreign languages

¹ Факултет за туризам и бизнис логистика, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

² Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

³ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip

⁴ Faculty of Tourism and Business logistics, University “Goce Delcev” Stip



studying through foreign languages subjects embedded in the study programs of undergraduate studies at the faculties of tourism in the Republic of Macedonia. In addition, comparative analysis will be performed between the similar modules in selected faculties providing their services in different Balkan countries with the modules offered by the domestic faculties. This paper will present special attention to the modern tendencies and perspectives of studying foreign languages and their importance to tourism.

Key words: *international tourism, foreign languages, faculties of tourism, Republic of Macedonia.*

Вовед

Туризмот денес е социјален, економски и културен феномен влијае на многу начини врз развојот на човечкото општество. Тој може да биде алатка за постигнување на економски развој кај неразвиените и земјите во развој. Сè повеќе држави и нивните влади ја препознаваат важната улога што туризмот ја има во генерирањето на потребните девизни приходи, создавањето на работни места и придонесот во зголемувањето на даночните приходи [1].

Динамиката и интензитетот на развој на меѓународниот туризам во светот во изминатите 60 години била доста поволна. Според извештајот на Светската туристичка организација (World Tourism Organization – WTO) [2], доаѓањата на туристи во 2013 година на меѓународно ниво ја достигнале бројката од 1.087 милиони. Туристичката потрошувачка изнесувала 1.159 милијарди американски долари, а туристичката индустрија учествува со 9% во глобалниот бруто домашен производ. Секој единаесетти вработен човек во светот е вработен во овој сектор. Истражувањата на WTO ни ги даваат следните податоци: најголемиот број од меѓународните туристи патувале поради одмор и рекреација 52%, посета на роднини и пријатели, религиозни, здравствени и други причини 27%, бизнис патувањата 14% и 7% од туристите не навеле причина.

Меѓународниот туризам е таков вид на туризам во кој туристите имаат подолг радиус на движење од просторот на државната територија на која се постојано населени, а економските ефекти од овој вид на туризам се значително поголеми во однос на ефектите од домашниот туризам [3]. Скоро сите меѓународни туристи вршат три активности кои се заеднички за нив, а според кои би можеле да ја измериме димензијата на меѓународниот туризам [4]. Тие активности на туристите се: поминуваат меѓународни граници, вршат промена на националната валута во странска



валута и го поминуваат времето надвор од својата земја, а тоа подразбира престој во некаков вид на објект за сместување.

Терминот „меѓународен туризам“ (во англиската литература го среќаваме како „international tourism“) ги опфаќа туристичките активности кои се одвиваат во меѓународни рамки и вклучува патување до странски земји од страна на туристите. Според горенаведеното, следува дека територијалниот опфат каде би можеле да го сретнеме меѓународниот туризам е, всушност, целиот свет. Доколку се водиме според официјалниот список на земји на Обединетите нации, во светот постојат 193 земји, а сите од нив во помал или поголем степен прифаќаат и иницираат меѓународни туристи. Во тој контекст треба да спомнеме дека и нашата земја во последните години бележи константен пораст на странските туристи, а во 2013 година нивниот број бил 399.680, од кои најголем број се туристите од Турција 68.124, потоа следуваат туристите од Грција 46.184, Србија 38.127, Холандија 25.542, Бугарија 20.914 и други земји [5].

Од особено големо значење за меѓународниот туризам е познавањето на странските јазици како при остварувањето на социјалните контакти помеѓу туристите и локалното население, така и помеѓу туристите и персоналот во туристичките дестинации. Поради оваа причина треба да се истакне улогата на високообразовните институции од областа на туризмот во профилирањето на стручни кадри со знаења адекватни на современите тенденции. Оттука, како неопходност се јавува потребата од изучување на странски јазици и нивно присуство во наставните програми на високообразовните институции од областа на туризмот во Република Македонија.

Во стручната литература постојат голем број истражувања насочени кон познавањето на странските јазици и нивната улога во развојот на туристичкиот сектор, а во главно се фокусираат на работната сила во туризмот [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12] и [13]. За потребите на овој труд беше направено експлораторно истражување, а главна цел беше добивање на увид во изучувањето на странските јазици на факултетите за туризам во нашата земја и одбрани земји од Балканот со кои ќе можеме да направиме компарација. Од нашата земја беа земени предвид сите постоечки високообразовни институции на кои постојат студиски програми од областа на туризмот. Од балканските земји беа земени водечките институции на кои се образуваат кадри за туристичкиот сектор. Во процесот на собирањето на податоците го употребивме интернетот како глобална компјутерска мрежа преку која ги добивме потребните информации за институциите кои ги истражувавме. Од официјалните веб-



страници на универзитетите кои се дел од ова истражување ги презедовме студиските програми кои се анализирани во трудот. За подобра прегледност податоците од истражувањето се претставени табеларно. За потребите на истражувањето се земени предвид податоците за насоките туризам на избраните институции во траење од три години и четири години со соодветно 180 и 240 ЕКТС. Не се разгледани програмите поврзани со туризам како гастрономија, хотелски и ресторански менаџмент, менаџмент на дестинации ниту постдипломските програми.

1. Изучување на странските јазици на факултетите за туризам во Република Македонија

Поминати се повеќе од 40 години од кога туризмот за првпат се појавил како посебно поле за изучување на високообразовните институции [14] (Вишата угостителско-туристичка школа во Охрид е отворена во 1970 година). Високото образование од областа на туризмот е сè позастапено во последните декади, а слична е тенденцијата и во Република Македонија, каде што се бележи зголемен интерес за изучувањето на туризмот и соодветно на тоа, развој на програми кои ќе овозможат стекнување на специфични и апликативни знаења и вештини во тој домен. Во склоп на овие програми, како составен дел го забележуваме и изучувањето на странските јазици.

Во Република Македонија постојат шест универзитети во чиј состав има факултети и насоки на кои се изучуваат предмети од областа на туризмот, угостителството и гастрономијата. Сите факултети кои во студиските програми го третираат туризмот, како основна насока ја имаат насоката Туризам. Факултетот за туризам и бизнис логистика (ФТБЛ) при Универзитетот „Гоце Делчев“ - Штип ги има и насоките Гастрономија, исхрана и диететика и Хотелско-ресторанска, што е идентично како и на Факултетот за туризам и угостителство при Универзитетот „Свети Климент Охридски“ – Битола (ФТУ). Извесни разлики кај насоките постојат кај Факултетот за туризам во Скопје (ФТС) кој има насока Хотелиерство, Универзитетот МИТ каде што има насоки Менаџмент на туризам, Гастрономија, Еколошки туризам и Рурален туризам, а Државниот универзитет во Тетово (ДУТ) има насоки Општ туризам и Туристички менаџмент. Единствено, на Институтот за географија при Природно-математичкиот факултет (ПМФ) во Скопје - Универзитет „Свети Кирил и Методиј“ има само една насока - Туризам.

Програмите и предметите кои се изучуваат на насоките туризам на шесте универзитети се слични една на друга, со исклучок на неколку



предмети, кои се застапени во некоја, а не се застапени во останатите програми. На сите факултети програмите се усогласени со принципите на Болоњската декларација со применување на Европскиот кредит-трансфер систем и современиот начин на организирање на наставата (интерактивни предавања, презентации, изработка на проекти, семинарски работи, студии на случај итн.).

Табела 1. Странски јазици кои се изучуваат на насоките поврзани со туризмот на универзитетите во нашата земја

Table 1. Foreign languages studied at tourism related departments at the universities in the Republic of Macedonia

Универзитет	Факултет	Странски јазик како задолжителен и изборен предмет	Странски јазици кои можат да се избераат
„Гоце Делчев“, Штип	Туризам и бизнис логистика	Еден странски јазик како задолжителен предмет се изучува во втора година. Како изборен предмет се изучува странски јазик во прва и втора година.	Англиски јазик Германски јазик Шпански јазик Француски јазик Италијански јазик Руски јазик
„Св. Климент Охридски“, Битола	Туризам и угостителство	Еден странски јазик како задолжителен предмет се изучува во прва година. Како изборен предмет се изучува странски јазик во трета и четврта година.	Англиски Германски
Државен универзитет во, Тетово	Економски факултет	Нема податоци	Нема податоци
„Св. Кирил и Методиј“, Скопје	Природно-математички факултет, Институт за географија	Англиски јазик како задолжителен предмет се изучува две години. Како изборен предмет се изучува странски јазик во трета и четврта година.	Германски јазик Шпански јазик Француски јазик Италијански јазик
Универзитет за туризам и менаџмент, Скопје	Факултет за туризам	Не се изучуваат странски јазици	Не се изучуваат странски јазици
Универзитет МИТ	Факултет за менаџмент на туризам	Англиски јазик како задолжителен предмет се изучува две години. Како изборен предмет се изучува странски јазик во трета година.	Деловен англиски јазик Германски јазик

Извор: Официјалните веб-страници на овие институции, јули 2014 година



Што се однесува до странските јазици кои се изучуваат на насоките поврзани со туризмот на универзитетите во нашата земја, може да се заклучи дека се забележуваат големи разлики помеѓу универзитетите.

Факултетите во своите програми ги имаат следните странски јазици: англиски јазик, германски јазик, шпански јазик, француски јазик, италијански јазик и руски јазик. Најголем избор на странски јазици (сите од горенаведените) има на Факултетот за туризам и бизнис логистика при УГД, а по него следува Институтот за географија при ПМФ кој нема опција за избор и изучување на рускиот јазик. ФТУ во Охрид како опција ги нуди само англискиот и германскиот јазик, а слична е состојбата и на Универзитетот МИТ, каде што освен англискиот јазик има и деловен англиски јазик и германски јазик. Државниот универзитет во Тетово на својата официјална веб-страница нема истакнато студиски програми, а поради таа причина не се земени предвид странските јазици кои се изучуваат во оваа институција. Универзитетот за туризам и менаџмент во Скопје своите програми ги има конципирано без изучување на странските јазици. Застапеноста по години на странските јазици во програмите на факултетите за туризам во нашата земја се различни. Странските јазици се изучуваат во целиот период на студирањето на ПМФ (во прва и втора година задолжителна, а во трета и четврта како изборни предмети), на Универзитетот МИТ (во прва и втора година задолжително, а трета година како изборни предмети), на ФТБЛ во првите две години од студирањето и на ФТУ во Охрид во прва година задолжително, а трета и четврта како изборни предмети.

2. Компаративна анализа на изучување на странските јазици на факултетите за туризам меѓу земјите од Балканот и нашата земја

Со цел да согледаме каква е состојбата во поглед на изучувањето на странските јазици во балканските земји, направен е преглед на студиските програми во рамките на неколку поистакнати високообразовни институции од областа на туризмот.



Табела 2. Странски јазици кои се изучуваат на насоките поврзани со туризмот на универзитетите во некои земји од Балканот

Table 2. Foreign languages studied at tourism related departments at universities in different Balkan countries

Универзитет	Факултет	Странски јазик како задолжителен и изборен предмет	Странски јазици кои можат да се изберат
„Св.Климент Охридски“, Софија, Бугарија	Геолого-географски факултет	Два странски јазика како задолжителни предмети се изучуваат во три години	Шпански јазик Руски јазик Германски јазик Француски јазик Англиски јазик
Универзитет во Риека, Опатија, Хрватска	Факултет за менаџмент во туризмот и угостителството	Два странски јазика како задолжителни предмети се изучуваат две години. Во трета година се изучува трет странски јазик.	Италијански јазик Германски јазик Француски јазик Англиски јазик
Универзитет „Сингидунум“, Белград, Србија	Факултет за туристички и хотелски менаџмент	Англиски јазик и уште еден странски јазик како задолжителни предмети се изучуваат во четири години	Шпански јазик Италијански јазик Руски јазик Германски јазик Француски јазик Јапонски јазик Кинески јазик
Универзитет во Приморска, Порторош, Словенија	Факултет за туризам	Англиски јазик како задолжителен предмет се изучува во прва година. Втор странски јазик како изборен предмет се изучува во втора и трета година.	Италијански јазик Руски јазик Германски јазик
Универзитет на Црна Гора, Котор, Црна Гора	Факултет за туризам и хотелиерство	Два странски јазика како задолжителни предмети се изучуваат во три години	Италијански јазик Руски јазик Германски јазик Француски јазик Англиски јазик

Извор: Официјалните веб-страници на овие институции, јули 2014 година

Врз основа на податоците изнесени во табела 2, може да се констатира дека избраните балкански земји имаат сличен пристап во однос на изучувањето на странските јазици. Имено, без оглед на малите



варијации во однос на постоечките странски јазици во рамките на разгледаните студиски програми, акцентот се става на изучувањето на следните странски јазици: англиски јазик, германски јазик, шпански јазик, француски јазик, италијански јазик и руски јазик. Интересен е фактот што на Универзитетот „Сингидунум“ во Белград како опција за изучување се јавуваат јапонскиот и кинескиот јазик. Впечаток прави застапеноста по години на странските јазици во програмите на факултетите за туризам кои се различни во споредба со нашата земја. Странските јазици се изучуваат во целиот период на студирањето на сите разгледани универзитети, во најголемиот дел како задолжителни предмети по два странски јазика, со исклучок на Универзитетот во Приморска (во прва и втора година се задолжителни, а во трета година странските јазици спаѓаат во групата на изборни предмети).

Заклучок

Познавањето на јазик при посета и престој во странска земја несомнено е од огромно значење за подобра комуникација меѓу туристите и локалното население. Промените што се случуваат на светската туристичка сцена, како резултат на константниот пораст на бројот на меѓународни патувања јасно укажуваат на фактот дека познавањето на странските јазици е еден од позначајните фактори што може да придонесе за подобра конкурентска предност на туристичките дестинации. Во оваа ситуација, голема улога играат факултетите за туризам кои подготвуваат кадри за туристичкиот сектор, а странските јазици како задолжителни и изборни предмети се содржат во студиските програми.

Истражувањето кое беше направено за потребите на трудот покажа дека на факултетите за туризам во нашата земја странските јазици се застапени во студиските програми како задолжителни и изборни предмети со исклучок на еден универзитет во кој не се изучува странски јазик. Компаративната анализа со избрани балкански земји укажува на податокот дека универзитетите во овие земји им посветуваат поголемо внимание на странските јазици и кај најголем дел од нивните студиски програми странските јазици се изучуваат како задолжителни предмети во текот на сите студиски години. Податокот што на Универзитетот „Сингидунум“ во Белград, како опција за изучување се јавуваат јапонскиот и кинескиот јазик не е случаен, ако се земе фактот дека бројот на туристи од азискиот регион во последните години бележи најголем процентуален пораст во светски рамки.



Туризмот, како културен и економски феномен, секогаш се поврзува со развојот на техниките, науката и образованието. Оттука, современите сознанија треба навремено да се инкорпорираат во образовниот процес, а наставните програми континуирано да се унапредуваат. Во тој контекст, на факултетите за туризам во нашата земја освен континуирано изучување на постоечките странски јазици за време на целото студирање, би било потребно да се воведуваат и нови странски јазици, како на пример турски и холандски јазик, што би им овозможило на студентите во иднина подобра комуникација и услужување на странските туристи.

Користена литература

- Ацковска, М., Петроска Ангеловска, Н., Методијески, Д., Филипоски, О. (2013). *Економијата на туризмот и нејзиното изучување на додипломските студии на факултетите за туризам во Република Македонија*. Зборник на трудови - Предизвиците на науката во економија базирана на знаење-состојби и перспективи, Економски институт, Скопје, 191-201.
- UNWTO (2014). *Tourism highlights, 2014 Edition*. World Tourism Organization.
- Мариноски, Н. (2008). *Основи на туристичка теорија и практика*. ФТУ.
- Bhatia, A.K. (2001). *International tourism management*. Sterling Publishers Private Limited.
- Државен завод за статистика на Република Македонија (2014). *Туризам во Република Македонија, 2009-2013*. Скопје.
- Blue, G.M., Harun, M. (2003). *Hospitality language as a professional skill*. English for Specific Purposes, № 22, 73–91 pp.
- Leslie, D., Russell, H. (2006). *The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe*. Tourism Management, Volume 27, Issue 6, 1397–1407 pp.
- Martin, A., Davies, S. (2006). *An evaluation of the language skills in Scottish hotels*. Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education, Volume 5, Issue 1, 4-15 pp.
- Marin-Pantelescu, A., Lupu, N. (2009). *Skills for tourist services*. Journal of Applied Economic Sciences, Volume IV, Issue 2 (8), 254-260 pp.
- Vanneste, D., et al. (2009). *Languages and aspects of tourism education and training in Flanders (Belgium)*. Scottish Languages Review, Issue 19,



25-34 pp.

Hassan, S., et al. (2009). *The importance of soft skills in tourism industry in MELAKA MALAYSIA*. Journal of Human Capital Development, Volume 2, Issue 2, 37-48 pp.

Božinović, N., Sindik, J. (2013). *Language proficiency for careers in tourism and learning different second foreign languages*. TURIZAM, Volume 17, Issue 3, 121-130 pp.

Zwane, F.N., Du Plessis, L., Slabbert, E. (2014). *Analysing the skills expectations of employers in the South African tourism industry*. SA Journal of Human Resource Management, 12 (1) Art. #550, 9 pages.

Airey, D., Tribe, J., eds. (2005). *An international handbook of tourism education*. Elsevier.

Интернет страници

www.mit.edu.mk

www.unite.edu.mk

www.ftu.uklo.edu.mk

www.ugd.edu.mk

www.igeografija.mk

www.utms.edu.mk

www.fthm.uniri.hr

www.ucg.ac.me

www.turistica.si

www.singidunum.ac.rs

www.uni-sofia.bg

www.un.org/en/members/index.shtml



Стручен труд
Professional paper

ФАКТОРИ ЗА ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РОДОТ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

Марица Тасевска¹

Апстракт: Како една од повеќето тешкотии со кои се соочуваат изучувачите на германскиот јазик претставува родот кај именките во германскиот јазик. Токму поради таа причина, во овој труд се анализира граматичката категорија род, како категорија која носи главна функција во една реченица: организација на текст т.е. поврзување на формалните елементи на именската група и на реченицата, како и факторите кои влијаат врз определувањето на родот на именката, со цел полесно изучување на истиот. Ќе бидат опфатени трите фактори (правила) за определување на родот и тоа: семантичките, морфолошките и фонолошките фактори за определување на родот.

Клучни зборови: *категорија, род, именка, граматички, семантички, морфолошки, фонолошки*

FACTORS FOR DETERMINATION OF THE GENDER IN THE GERMAN LANGUAGE

Marica Tasevska²

Abstract: One of the most common difficulties that German language learners face is the gender of nouns in the German language. Hence, this paper analyses the grammatical category gender, which has one of the main functions in the sentence: text organization i.e. cohesion of the formal elements of the noun phrase and the sentence as well as the factors that influence the determination of the noun's gender, in order to make it easier to learn. The three factors (rules) that influence the determination of the gender shall be encompassed: semantic, morphological and phonological factors for gender determination.

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Philology, University „Goce Delcev“, Stip,



Key words: *category, gender, noun, grammatical, semantic, morphological, phonological*

Вовед

Во индоевропските јазици граматичката категорија род произлегува од семантичката категорија род (лат.: *genus* - род; потекло). Значењето „пол“ не е првобитно во историскиот развој на категоријата род во индоевропските јазици (Влогимјеж, Пјанка 2002: 31). Таа се развива од првобитното противставување на активниот учесник на дејството (=агенс) наспрема другите (неактивни, инертни) учесници на истото дејство: првиот изразуван со активниот падеж (подоцна претворен во номинатив); вториот со апсолутивот (подоцнежниот акузатив). Бидејќи активноста (физички: подвижност и снабденост со енергија му се препишува главно на човекот, се искристализира опозицијата ‘човек : не-човек’, односно ‘луѓе : не-луѓе’ (*personalia* : *impersonalia*, лични : не-лични), сфатена, исто така, како ‘разумни суштества : неразумни суштества’ (*rationalia* : *irrationalia*). Семантичкиот елемент ‘подвижност’ им е својствен како на луѓето така и на животните, што беше повод во рамките на новонастанатата категорија да се развие и опозицијата ‘живи суштества : неживи суштества’ (*animalia* : *inanimalia*). Човекот како извршител на дејството најчесто се јавува како поединец. Затоа на елементот човек му се препишува „индивидуалност“ т.е. ‘поединечност’ или ‘избројаност’ наспрема ‘колективност’, ‘маса’ или ‘неизбројаност’. Ако во определено време значењето избројаност го надвлее (поради различни метонимични и други аналогии) значењето на ‘живо’ и стане релевантно во морфолошкиот систем, доаѓа до претворување на опозицијата ‘живи суштества : неживи суштества’ во опозицијата ‘избројани суштества : неизбројани суштества’ каде што и двата елемента опфаќаат подеднакво ‘мртви предмети’ и ‘живи предмети’ (животни и луѓе), но во секој случај ‘конкретни предмети’. Потенцијално конкретноста може да ја надвлее ‘избројаноста’, а во тој случај главната лексичко-семантичка опозиција ‘конкретно : апстрактно’ би можела да се граматикализира. (Влогимјеж, Пјанка 2002: 32)

Како што се гледа, граматичката категорија род е категорија со главна функција: организација на текстот, т.е. поврзување на формалните елементи на именската група и на реченицата (како едно од двете комплементарни решенија во современите европски јазици, покрај определениот граматички ред на зборовите) во својот историски развој од праиндоевропскиот јазик до современите јазици содржи мрежа семантички категории: активност : неактивност, човек : нечовек, живо суштество :



неживо суштество, машкост : женскост, избројаност : неизбројаност, конкретност : апстрактност. Во различни етапи на историскиот развој на индоевропските јазици по пат на асоцијација меѓу одделните опозиции доминираа едните или другите од нив. И германскиот и македонскиот јазик спаѓаат во групата на индоевропските јазици. Во овие јазици е задржана поделбата на родот на машки, женски и среден род. Секоја именка припаѓа на еден од овие три рода, со исклучок на мал број именки коишто имаат колеблив род. Постојат т.н. сеопфатни системи од правила според кои се определува родот. И во германскиот и во македонскиот јазик разликуваме три правила за определување на родот и тоа: семантички, морфолошки и фонолошки правила (фактори).

1. Семантички фактори за определување на родот во германскиот јазик

Во своето дело “Prinzipien für Genuszuweisung” познатите германисти Клаус Михаел Копке и Давид Цубин (Köpcke/Zubin), како семантички фактори ги означуваат оние фактори според кои именките би се поделиле на: **именки што се однесуваат на лица** и **именки што се однесуваат на предмети**.

1.1. Именки што се однесуваат на лица

При означувањето на лица клучна улога во германскиот јазик има природниот (биолошкиот род). Меѓутоа, овде треба да се земе предвид разликата помеѓу реалниот природен род и комуникативниот род.

Пример: *Ich tröstete das Kind.*

Граматицки именката припаѓа на среден род, општ природен род – индиферентен (генерички) и реален природен род: ирелевантен (не игра некоја посебна улога, затоа што не е важно дали се работи за машко или женско дете).

При подетално испитување на односите помеѓу граматичкиот род и природниот / биолошкиот пол се доаѓа до следниве поткласи:

Класа А: Именките од оваа класа можат независно од нивната граматичка припадност да се однесуваат на двата пола. Такви се именките од типот на: *Die Person, die Fachkraft, die Nachtwache, der Mensch, das Mitglied, das Individuum, das Kind, die Leute*

Класа Б: Именките кои означуваат лица од машки пол се од машки род, додека пак оние кои означуваат лица од женски пол припаѓаат на женски род. Пр.: *der Mann, der Junge, der Herr, die Frau, die Dame, der Fachmann, die Fachfrau.*



Отстапување од ова прават именките коишто завршуваат на *-chen*, *-lein*, и *-le*. Кај овие именки семантичките правила се поттиснати од страна на морфолошките правила. Тука спаѓаат именките од типот на: *das Mädchen, das Büblein, das Jüngelchen, das Herrchen, das Frauchen, das Mädle, das Fräulein*.

Истото се однесува и на личните именки: *das kluge Lottchen, das niedliche Karlchen, das eifrige Peterle*. Наспроти ова, пак, кај именките, коишто завршуваат на *-el* и *-l* поизразени се семантичките правила, Пр.: *die fleißige Gretel, die schöne Liesel, der dumme Hansel*. Именката пак *das Weib* е со застарена форма и денеска има пејоративно значење, односно се однесува на *der Vamp* (во етимолошкиот речник на германскиот јазик именката *“Vamp”* се однесува на ладна, заводлива жена и претставува скратена форма од именката вампир *“Vampier”*. Ваквото означување настанало од еден американски филм уште во почетокот на 20 век, а појдовна точка е приказната *„The Vampire“* од Kipling (Киплинг), во којашто овој збор метафорички се однесува на главниот женски лик).

Класа В: во оваа класа се работи за именки од машки род покрај коишто стојат деривати од женски род најчесто со суфикс *-in*: *Abiturient : Abiturientin, Agent : Agentin, Anhalter : Anhalterin, Bürger : Bürgerin, Chef : Chefin, Erbe : Erbin, Freund : Freundin, Kollege : Kollegin*. Во овие примери именките од женски род се однесуваат на лица од женски пол, додека пак именките од машки род имаат два начина на употреба и тоа:

- а) како прво се однесуваат посебно на лица од машки пол: 1. *Noch immer verdienen Ärzte mehr als Ärztinnen*. 2. *Dieses Jahr schlossen 37 Gärtner und 42 Gärtnerinnen ihre Lehre ab*;
- б) како второ се однесуваат истовремено на лица од двата пола, посебно во множина. Овде станува збор за генеричка, неутрална и независна употреба на родот:
 - *Alle Schüler sind herzlich eingeladen*.
 - *Einige Politiker meinen, Ärzte verdienen zu viel*.
 - *Die Schüler müssen ihre Hausaufgaben machen*.

Во денешно време сè повеќе лингвисти почнуваат да ја критикуваат генеричката употреба, затоа што таа не се разликува многу од формалната употреба и притоа можат да настанат како содржински така и комуникативни недоразбирања, а со тоа и да се добие погрешен впечаток дека овде не се мисли на лица од женски пол. Од оваа причина се избегнува генеричката употреба на именки од машки род и наместо тоа се употребуваат и двете форми на именките: *Alle Schülerinnen und Schüler sind herzlich eingeladen. Liebe Zuschauerinnen und Zuschauer!* Ова може да се



поврзе со терминот *Political Correctness*, (политичка коректност – термин кој означува јазик, идеи, политика, однесување, гледано како барање да се минимизира социјалното и институционалното потценување или навреда на професионално, расно и културно поле во сексуалната ориентација, во верувањата и во идеологиите, хендикепот или во старосен контекст).

Преодна фаза помеѓу класа А и класа Б: некои од именките, коишто завршуваат на *-mann* прават множина со суфиксот *-leute* или пак со редовниот суфикс *-männer*: *Der Bergmann : die Bergleute (oder: Bergmänner)*; *der Fuhrmann : die Fuhrleute (oder: Fuhrmänner)*; *der Hauptmann : die Hauptleute (oder die Hauptmänner)*; *der Landmann : die Landleute (oder die Landmänner)*. Но кога под *-leute* се подразбира исклучително лица од машки пол, во тој случај множинските форми се прават само со *-mann* односно *-männer*: *Der Biedermann : die Biedermänner*; *der Milchmann : die Milchmänner*; *der Dienstmann : die Dienstmänner*; *der Schutzmann : die Schutzmänner*.

Покрај овие именки коишто завршуваат на *-mann* постојат и такви именки коишто завршуваат на *-frau* (множина: *-frauen*) и се однесуваат на лица од женски пол. Оние, пак, коишто завршуваат на *-leute* се однесуваат и на двата пола (класа А) : 1. *der Fachmann : die Fachmänner*; *die Fachfrau : die Fachfrauen*; Неутрално: *die Fachleute (Fachmänner oder Fachfrauen)*. 2. *der Geschäftsmann : die Geschäftsmänner*; *die Geschäftsfrau : Geschäftsfrauen*; и неутрал: *die Geschäftsleute*.

Кога именките што припаѓаат на класата В се однесуваат на институции или знаменитости, тогаш тие се насочени од нивниот граматички род:

- а) женски род – женски род: *Die Stiftung Thüringer Schlösser und Gärten als größte Eigentümerin herrschaftlicher Immobilien leidet unter knappen finanziellen Mitteln*.
- б) женски род – машки род: *Die Erzdiözese Wien hat als Eigentümer der Augustinerkirche im Jahre 1986 mit der vollständigen Außenrenovierung begonnen*.
- в) машки род – машки род: *Der Kreis hat als Eigentümer des Sees die Kosten der Sanierung zu tragen*.

1.2. Именки што означуваат предмети

Во германскиот јазик постојат стриктни правила за определување на родот кај некои од семантичките полиња.

1. Така, на пример, надредените поими се со неутрален род: *Das Obst*, *das Gemüse*, *das Getränk*, *das Auto*, *das Motorrad*.



2. Кај основните поими предвид доаѓаат сите три рода. На пример, видовите овошје припаѓаат на женскиот род: *die Birne, die Kirsche, die Mango, die Banane, die Kiwi, die Ananas, aber: der Apfel, der Pfirsich*.
3. Покомплицирано е определувањето на родот кај пијалациите. Алкохолните пијалаци обично се од машки род, со исклучок на *Bier* коешто е во среден род: *der Wein, der Schnaps, der Whisky, der Kognak, der Aguavit, der Absint*. Безалкохолните пијалаци припаѓаат на еден од трите рода, така што имаме *der Saft, der Trunk, der Most, der Necktar* но: *die Milch, die Limonade* и *das Wasser*.
4. Подредените поими се потпираат на родот на надредениот поим, што значи дека и тие припаѓаат на истиот род. Така на пример сортите вина припаѓаат на машки род: *der Cabernet Sauvignon, der Dornfelder, der Portugieser, der Silvaner...*, додека пак сортите пиво припаѓаат на средниот род: *das Corona, das Falken Spezial, das Köstritzer*.
5. Газираниите пијалаци во северниот дел на германското јазично подрачје припаѓаат на женскиот род, потпирајќи се на *die Limonade*, додека пак во јужниот дел на германското јазично подрачје истите припаѓаат на средниот род, потпирајќи се на *das Wasser*, што значи овие именки се употребуваат во двата рода: *die/das Soda, die/das Cola*. (DUDEN, 2005: 160)
6. Кратенките најчесто го преземаат родот од основните изрази на пример: *die CDU (die Christlich-Demokratische Union); die SPD (die Sozialdemokratische Partei Deutschlands); das BGB (das Bürgerliche Gesetzbuch); der LKW (der Lastkraftwagen); Der Akku (der Akkumulator); der Trafo (der Transformator); der Bus (der Omnibus); die Lok (die Lokomotive); das Auto (das Automobil)*. Но имаме *das Kino* наспроти *der Kinematograph, das Foto* наспроти *die Kinematografie* и *das Taxi* наспроти *der Taxameter*.
7. Имињата на градовите и државите во германскиот јазик коишто се јавуваат без член најчесто се од среден род. Истото важи и кога се употребуваат заедно со придавка во една реченица, или пак се заменети со лични заменки.
Пр.:
 - a) *Ich liebe Frankreich, weil es wie eine zweite Mutter für mich ist. или Aus dem Westreich wurde im Laufe der Zeit das heutige Frankreich.* (извадок од весник);
 - b) *Ich arbeitete in Spanien, weil es sich im Prozess des Beitrittes zur Europäischen Union befand. или Das Sonnige Spanien gilt dabei als das bevorzugte Zielland bei Eigentümern und Interessenten.* (извадок од весник)



Повеќето од нив се јавуваат со член се од женски род. Пр: *die Schweiz, die Lausitz, die Pfalz, die Antarktis, die Krim, die Dobrudscha, die Sahara, die Gobi*, како и оние кои завршуваат на: *-ei, -ie, -i: die Tschechoslowakei, die Türkei, die Lombardei, die Walachei, die Mongolei, die Mandschurei, die Normandie, die Pikardie, die Bretagne, die Champagne, die Levante, die Provence, die Ukraine*.

Како исклучок од горекажаното се јавуваат примери од типот на: именки што се употребуваат со член и се од машки род, како на пример: *der Irak, der Pelopones, der Balkan, der Sudan, der Iran, der Jemen, der Hedschas*. Истото важи кога именката се употребува заедно со придавка во една реченица, како на пример: *In der Antike bildete **der** heutige **Irak** den größten Teil von Mesopotamien*. Истите овие примери можат да се јават и во среден род кога се употребени без член, како на пример: ***Irak, das** seit Herbst 1998 keinen Kontrollen der UNSCOM mehr unterlag, scheint sich intensiv um Raketentechnologie zu kümmern*. Како и во реченици кога се употребени со придавки: *Als Basis wurde **das heutige Irak** gewählt, da sich zwischen Euphrat und Tigris nicht nur sehr fruchtbares Land fand, sondern auch Öl und Gold*.

8. Имињата на поединечни планини и планински врвови обично се јавуваат во машки род: *der Brocken, der Großglockner, der Große Arber, der Kieferle, der Elm, der Melibokus, der Säntis, der Ortler, der Monte Rosa, der Montblac, der Olymp, der Elbrus, der Vesuv, der Popocatepetel, der Nanga Parbat*.

Сложенките, пак, родот го добиваат од базичниот збор: *das Matterhorn, die Zugspitze, die Schratzenfluch* и др.

Имињата, пак, на планинските масиви можат да се јават и во машки и во женски род, како и во множина: *der Harz, der Taunus, der Hunsrück, der Spessart, der Jura, der Fläming, der Himalaja* и др. *die Rhön, die Haardt, die Eifel, die Silvretta, die Sierra Nevada* и др. *die Alpen, die Karpaten, die Pyrenäen, die Dolomieten, die Anden, die Kordilleren* и др.

9. Реките, пак, што течат во германското говорно подрачје најчесто се јавуваат во женски род: *die Elbe, die Weser, die Spree, die Oder, die Iller, die Donau, die Fulda, die Mosel, die Lahn, die Memel, die Maas* **но:** *der Rhein, der Main, der Neckar, der Inn, der Lech, der Eisack, der Regen* и др.

Додека пак реките надвор од германското говорно подрачје обично се од машки род, со исклучок на оние коишто завршуваат на *-e* или *-a* коишто се од женски род: *Der Nil, der Amazons, der Indus, der Euphrat, der Tigris, der Mississipi, der Kongo, der Po, der Bug, der Tiber, der Ebro*,



der Parana, der Uruguay. Но: die Wolga, die Lena, die Moskwa, die Adda, die Loire, die Rhone, die Seine, die Themse.

10. Имињата на ѕвездите и ѕосвездијата го добиваат својот род од соодветните поимите според кои се именувани, како на пример: *der Jupiter, der Saturn, der Drache, die Kassiopeia, die Waage, die Venus, das Chamäleon, das Dreieck*. Додека, пак, оние чишто род не е добиен според значењето на некој или нешто најчесто се јавуваат во машки род: *der Algol, der Arktur, der Fomalhaut, der Beteigeuze* и др. со исклучок на оние коишто завршуваат на *-a* и се од женски род: *die Wega, die Kapella, die Gemma* и др.
11. Имињата на бродовите се исто така од женски род и името го имаат добиено од сопствена именка. Пр.: *die Bremen, die Nautilus, die Hessen, die Europa, die Deutschland*. И во англискиот јазик е задржана оваа феминитивна употреба на имињата на бродовите дури и во случај кога се работи за лице од машки пол, како на пример: *die Graf Spee, die Bismarck*, но: *der „Fliegende Holländer“, der „General San Martin“, der Kaiser Wilhelm der Große“*.
12. Имињата на авиокомпаниите, како и имињата на поединечни авиони се јавуваат во женски род: *die Storch, die Adler, die Pfeil*.
Именките коишто означуваат автомобили се од машки род: *der BMW, der Porsche, der Fiat, der Chrysler Jeep Wrangler, der Skoda Octavia Kombi 4x4*, додека пак оние кои означуваат моторцикли се од женски род: *die BMW, die Kawasaki, die Harley-Davidson*.
13. Имињата на хотели, ресторани, кафулиња или кина најчесто се од среден род, аналогно на тоа што и зборовите хотел, кафуле и кино во германскиот јазик се од среден род. Пр.: *das Continental, Gloria, Hilton das Royal, das Rex. Ich gehe ins Kanzler, ins Blum*.

2. Морфолошки фактори за определување на родот во германскиот јазик

Запознати сме со фактот дека две третини од германскиот јазик го сочинуваат сложените именки (Nominalkomposita). Во ваков случај, кога се работи за сложенка составена од две именки, родот на сложенката се одредува според граматичкиот род на нејзиниот втор член односно според родот на втората именка. На пример:

- a) *Das Haus + die Tür → die Haustür*
- b) *[12 Meilen] + die Zone → die 12 Meilen-Zone*

Истото правило важи и за имеките што содржат суфикс:

- a) *Un + das Glück → das Unglück*



b) *Miss + der Ton* → *der Misston*

Исклучок имаме кај *die Scheu*, којашто е од женски род наспроти изведенката *der Abscheu*, којашто е од машки род. *Abscheu* може да биде машки и женски род!

Во случај кога имаме изведенка со суфикс, во тој случај родот на именката го одредува суфиксот:

Пр.: *Schön + die – heit* → *die Schönheit*

Die Maus + das – chen → *das Mauschen*

Meld(en) + die – ung → *die Meldung*

Приказ на суфиксите што го одредуваат родот кај именките

Машки род

а) Именки со германски суфикс:

-ich: *der Rettich, der Latich, der Estrich;*

-ig: *der König, der Käfig, der Hönig, der Pfennig, der Essig* aber: *das Reisig;*

-ling: *der Däumling, der Fäustling, der Bückling, der Schädling der Schmetterling, der Fremdling, der Zwilling, der Prüfling* aber: *die Reling;*

-s: *der Schnaps, der Klaps, der Knicks, der Schwips.*

б) Именки со суфикс од туѓо потекло:

-ant: *der Aspirant, der Brillant, der Adjutant, der Garant, der Fabrikant, der Musikant, der Konsonant, der Foliant;*

-är: *der Aktionär, der Kommissionär, der Parlamentär, der Militär* (aber: *das Militör als Sammelname*);

-ast: *der Dynast, der Kontrast, der Morast, der Palast, der Phantast, der Gymnasiast;*

-eur: *der Amsteur, der Friseur, der Ingenieur;*

-ier: *der Bankier, der Offizier, der Kavalier, der Grenadier, der Conferencier;*

-iker: *der Fanatiker, der Graphiker, der Mechaniker, der Phlegmatiker, der Philharomiker;*

-ikus: *der Musikus, der Kanonikus, der Luftikus;*

-ismus: *der Idealismus, der Realismus, der Kapitalismus, der Fanatismus, der Organismus, der Optimismus, der Egoismus;*

-ist: *der Anarchist, der Antagonist, der Artist, der Jurist, der Pietist, der Optimist, der Hornist, der Pianist;*

-or: *der Motor, der Regulator, der Totalisator, der Katalysator, der Rektor.*



Женски род

а) Именки со германски суфикс:

-ei: *die Bücherei, die Metzgerei, die Jägerei, die Reiberei, die Plauderei, die Datei, die Wahrsagerei, die Schweinerei;*

-in: *die Löwin, die Freundin, die Lehrerin, die Studentin;*

-heit: *die Gottheit, die Blindheit, die Faulheit, die Entschlossenheit, die Einheit, die Kindheit, die Sicherheit, die Menschheit;*

-keit: *die Fruchtbarkeit, die Eitelkeit, die Bitterkeit, die Höflichkeit, die Sichtbarkeit, die Sauberkeit;*

-igkeit: *die Feuchtigkeit, die Kleinigkeit, die Festigkeit, die Gefühllosigkeit;*

-schaft: *die Freundschaft, die Eigenschaft, die Verwandtschaft, die Herrschaft, die Kundschaft, die Gesellschaft;*

-ung: *die Schöpfung, die Achtung, die Nahrung, die Bildung, die Kündigung, die Vertretung, die Werbung, die Zeitung, die Lösung, die Bereitstellung.*

б) Именки со суфикс од туѓо потекло

-a: *die Kamera, die Ära, die Aula, die Prokura, die Lira, die Ballerina, die Signora, die Hazienda, die Pizza;*

-ade: *die Balade, die Fassade, die Maskerade, die Marmelade, die Schokolade, die Kanonade, die Olympiade, die Limonade;*

-age: *die Garage, die Bagage, die Courage, die Etage, die Menage, die Kartonage, die Blamage;*

-aille: *die Kanaille, die Journaille, die Bataille, die Emaille;*

-aise: *die Marseillaise, die Française, eingedeutscht: die majonäse, die Polonäse;*

-ance: *die Renaissance, die Mesalliance, die Usance;*

-äne: *die Fontäne, die Moräne, die Quarantäne;*

-anz: *die Arroganz, die Balanz, die Brisanz, die Distanz, die Eleganz, die Prägnanz;*

-elle: *die Bagatelle, die Frikadelle, die Zitadelle, die Morelle;*

-enz: *die Audienz, die Existenz, die Exzellenz, die Frequenz, die Konsequenz, die Prominenz, die Tendenz;*

-ette: *die Dublette, die Etikette, die Facette, die Pinzette, die Rosette, die Toilette, die Tablette;*

-euse: *die Friseur, die Masseuse, die Balletteuse, die Pleureuse, die Mitrailleuse;*

-ie [...iä]: *die Materie, die Folie, die Historie, die Glorie, die Kastanie, die Pinie, die Fuchsie;*



-ie [...i]: *die Kolonie, die Geographie, die Lotterie, die Kalorie, die Phantasie, aber: das Genie, der Sellerie;*

-[i]ere: *die Misere, die Gardeobiere, die Voliere, die Portiere, die Bonbonniere;*

-ik: *die Musik, die Politik, die Lyrik, die Ethik, die Botanik, die Mathematik, die Politik, die Dialektik;*

-ille: *die Bastille, die Quadrille, die Pupille, die Kamille;*

-ine: *die Margarine, die Latrine, die Blondine, die Maschine, die Vitrine, die Kabine;*

-ion: *die Nation, die Explosion, die Dimension, die Kalkulation, die Religion, die Station, die Flexion, die Qualifikation, die Addition;*

-isse: *die Kulisse, die Prämisse, die Narzisse, die Kanonisse, die Diakonisse, die Abszisse, die Mantisse;*

-[i]tät: *die Banalität, die Fakultät, die Kapazität, die Qualität, die Rarität, die Realität, die Vitalität, die Univerität, die Spezialität;*

-itis: *die Bronchitis, die Rachitis, die Neuritis, die Nephritis, die Arthritis;*

-ive: *die Defensive, die Offensive, die Alternative, die Direktive, die Kursive, die Perspektive, die Initiative;*

-ose: *die Sklerose, die Neurose, die Furunkulose, die Tuberkulose, die Osmose;*

-sis: *die Basis, die Dosis, die Genesis, die Analysis, die Praxis eingedeutscht: die Base, die Genese, die Analyse, die Katechese;*

-ur: *die Natur, die Kultur, die Temperatur, die Karikatur, die Statur, die Registratur, die Rasur, die Mixtur, die Tortur, die Ligatur, die Faktur;*

-üre: *die Allüre, die Broschüre, die Gravüre, die Bordüre.*

Среден род

а) Именки со германски суфикс

-chen, -lein, -le: *das Mädchen, das Wäldchen, das Frauchen, das Wägelchen, das Fraulein, das Ingelein, das Binglein, das Wässerlein, das Mariele;*

-icht: *das Dickicht, das Röhricht, das Tannicht, das Spülicht, das Kehrlicht;*

-tel: *das Drittel, das Viertel, (aus: -teil);*

-tum: *das Eigentum, das Christentum, das Heldentum, das Volkstum, aber: der Irritum, der Reichtum.*

б) Именки со суфикс од туѓо потекло

-ett: *das Amulett, das Ballett, das Bankett, das Büfett, das Parkett, das Quartett;*



-in: *das Benzin, das Chinin, das Insulin, das Pepsin, das Terpentin, das Nikotin;*

-um: *das Album, das Datum, das Faktotum, das Faktum, das Plenum, das Aquarium, das Gremium, das Stadium, das Maximum;*

-ma: *das Asthma, das Dogma, das Paradigma, das Phlegma, das Plasma, das Klima, das Komma, das Thema;*

-ment: *das Argument, das Dokument, das Pigment, das Segment, das Element, das Experiment* aber: *der Zement, fachsprachlich auch noch das Zement.*

3. Фонолошки фактори за определување на родот кај именките во германскиот јазик

Како фонолошки правила можеме да ги дефинираме оние правила кои засегануваат само една форма на именката и тоа само нејзината основна форма, односно гласовната структура на именката. Во германскиот јазик не постојат некои стриктни фонолошки правила кои укажуваат на родот на именката. Како некои правила за утврдување на родот во германскиот јазик можеме да ги забележиме следниве кои гласат:

- а) Еднословните именки коишто завршуваат на *-ft* и *-cht* обично се именки од женски род (DUDEN 2005: 168): *die Luft, die Kraft, die Kluft, die Zunft, die Sicht, die Schicht, die Frucht, die Pacht, die Tracht.*

Исклучок од ова правило се именките *der Wicht, der Knecht* коишто се именки од машки род. Кај овие именки семантичкото правило доминира и го поттиснува фонолошкото правило, затоа што овие именки се однесуваат, пред сè, на лица.

- б) Еднословните именки што содржат артикулирачки консонант на почетокот или, пак, на крајот од зборот обично се од машки род (DUDEN 2005: 168) *der Knopf, der Knauf, der Schtrumpf, der Strand, der Pfropf, der Spund.*

Именки кои се исклучок од ова правило се именките: *die Schrift, das Knie, das Obst, die Kunst, die Wurst.*

Иако помалку застапено за разлика од семантичкото и морфолошкото правило во германскиот јазик, сепак ова фонолошко правило има доста големо значење, затоа што, пред сè, го олеснува изучувањето на германскиот јазик како странски јазик.



Заклучок

Како кратко резиме од горекажаното можеме да забележиме дека поголем процент од именките во германскиот јазик својот род го добиле водејќи се според семантичките фактори за определување на родот, но и дека германскиот јазик располага со богат морфолошки систем, како за именките од домашно потекло, така и за именките од туѓо потекло. Фонолошкиот систем сè уште не е развиен како останатите два, во кој овие правила или подобро кажано тенденции се, пред сè, само од научен интерес, затоа што го олеснуваат изучувањето на германскиот јазик како странски јазик.

Користена литература

Единици на латиница:

- Der große Duden (1966): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: bibliographisches Institut.
- Duden (2005): *Die Grammatik*. Mannheim: Duden Verlag.
- Schulte Beckhousen, M (2002): *Genusschwankung bei englischen, französischen, italienischen und spanischen Lehnwörtern im Deutschen: Eine Untersuchung auf der Grundlage deutscher Wörterbücher seit 1945*. Bern: Peter Lang.
- Engel, U (1988) : *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Schmidt, W (1967) : *Grundfragen der deutschen Grammatik – Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Единици на кирилица:

- Конески, Б (2004): *Граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Влоѓимјеж, П (2002): *Потеклото и развојот на граматичката категорија род во словенските јазици*. Скопје: Македонски јазик (27-50).
- Конески, К (1999): *Правописен речник на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Тополинска, З (2008): *Полски-македонски 8, Развојот на граматичките категории: граматичка конфронтација*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите (155-164).





Стручен труд
Professional paper

ТЕОРИСКО ПРОМИСЛУВАЊЕ НА ЕПИСТОЛАРНИОТ ЖАНР

д-р Јованка Денкова, д-р Махмут Челик, д-р Билјана Ивановска¹

Апстракт: Во овој труд се разгледува прашањето за епистоларниот жанр во литературата. Најпрвин, се прави обид да се дефинира жанрот, потоа се укажува на неговите карактеристики кои го одделуваат/ разликуваат од останатите видови нефикционална проза (автобиографии, мемоари, дневници и сл.), при што се потенцира најважната особина на писмото како книжевен жанр, а тоа е неговата дијалоска природа. Во трудот се презентираат и различните класификации на овој жанр.

Клучни зборови: *писма, книжевен жанр, испраќач, примач.*

THEORY RETRASING ON THE EPISTOLARY GENRE

Jovanka Denkova, Mahmut Celik, Biljana Ivanovska²

Abstract: This paper examines the issue of epistolary genre in literature. First, we make an attempt to define the genre, then pointing its features that separate / differ from other types of nonfictional prose (autobiographies, memoirs, diaries, etc..), which highlight the most important feature of the writing as a literary genre and it is its dialogical nature. This paper also presents the different classifications of this genre.

Key words: *letters, literary genre, sender, recipient.*

1. Вовед

Од сите видови на нефикционална проза никој не е помалку подложен на критичка дефиниција и категоризација како што тоа е случај со писмото. Она што го разликува епистоларниот жанр од останатата реалистично-автобиографска проза, како што се на пример дневниците, е

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Shtip



желбата/барањето за размена. Така, во епистолярната размена, читателот на писмото „се повикува“ на одговор и со тоа да придонесе како писател во таквиот вид нарација, што укажува на постоење на некаков вид „епистоларен пакт“ меѓу испраќачот и примачот на писмото.³

2. Обид за дефинирање на жанрот

Според дефиницијата, писмото претставува форма на комуникација со која се изразуваат мисли, чувства, се опишуваат низа настани или се водат филозофски дискусии. Најважната особина на писмото како книжевен или полукнижевен жанр е неговата дијалогска природа. Без оглед на тоа дали писмото е од лична или деловна природа, дали е формално или неформално, со него скоро секогаш се бара одреден одговор од оној до кого е адресирано.⁴

Според разни онлајн извори, епистолярната форма е форма на писма напишани/упатени на некој друг, а „епистоларен роман“ е роман напишан во форма на писмо или серија писма, напишани од еден или повеќе ликови. Таквата форма му овозможува на авторот да има омнисцентна точка на гледање, но сепак да ги менува точките на гледање меѓу неколку ликови низ нарацијата.⁵ Во *Речникот на книжевни термини*⁶ под поимот „епистолар“ се подразбира „збир на обрасци за писма и титулирање кои со мали измени можат да се употребат во разни прилики“, а под „епистоларен роман“ се подразбира – „роман во писма“.

Во античката книжевност се разликувале повеќе видови на писма. Проучувајќи го епистолярниот жанр, Милорад Павиќ воочува *книжевна и некнижевна форма* и заклучува дека епистологографијата малку по малку ќе го добие своето заслужено место во книжевноста, како вистински книжевен род, и ќе го изгуби статусот на ненамерна/случајна книжевна дејност, која најчесто се среќава во времето на барокот.⁷

Според Елизабет Кембел, епистолярниот роман е роман напишан во форма на писма, размена на писма помеѓу двајца или повеќе кореспонденти,

³) Janet Gurkin Altman, *Epistolarity, Approaches to a Form*, Ohio State University Press: Columbus, 1982, p.89.

⁴) Pismo kao književna vrsta, <http://www.scribd.com/doc/40240424/Pismo-kao-knji%C5%BEevna-vrsta>, прегледано на 01.3.2014

⁵) Literary terms and definitions, http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms_E.html, <http://epistolary.askdefine.com/>, прегледано на 01.3.2014.

⁶) *Rečnik književnih termina*, Institut za književnost i umetnost, Nolit, Beograd, str.179.

⁷) Milorad Pavić, *Istorija srpske književnosti baroknog doba (XVII i XVIII vek)*, Nolit, Beograd, 1970.



едно писмо или повеќе писма упатени од еден кореспондент кон еден или повеќе реципиенти.⁸ Рут Пери, пак, ја проширува оваа дефиниција, укажувајќи дека епистоларната форма ја бара подлабоката вистина која луѓето ја заклучуваат длабоко во себе, во нивната потсвест.⁹

Согласно со тоа, епистоларниот роман се потпира на субјективната форма на гледање¹⁰, или поинаку кажано, тоа е книжевен жанр во кој преовладува интимистичката провиниенција¹¹. Тоа значи дека тој ја претставува интимната точка на гледање на ликот, неговите мисли и чувства без интерференција на авторот и дека текот на настаните се одвива со драматична непосредност. Исто така, презентацијата на настаните од неколку точки на гледање, на приказната ѝ дава димензија и правоспособност. Иако методот често се користи како начин кај сентименталните романи, сепак не е ограничен на нив. Уште на почеток биле откриени недостатоци на оваа форма. Зависно од потребата на авторот на писмото, дали низ него ја изразува својата доблест, порок или немоќ, ваквите признанија биле подложни на сомнеж или потсмев.

Писмото како книжевен жанр е сместен на средината меѓу приватниот и јавниот дискурс¹², за него е карактеристичен голем степен на индивидуализација во дискурсот, вниманието е насочено кон прераскажување и опис на личните чувства и психолошки состојби. Епистоларната комуникациска ситуација се состои од испраќач и примач (освен приватната комуникација). Доколку се работи за службени писма, тие се со стереотипна содржина и се состојат од датирање, ословување на примачот на почетокот од писмото, објаснување на причината и поводот за пишувањето на писмото и, на крај, е потписот на испраќачот, каде експлицитно се изразува и степенот на искреност, бидејќи им се пишува на лица од доверба кои можат да ги препознаат можните фрустрации и интимни дилеми на авторот.

8 Elizabeth Campbell, Re-visions, Re-flections, Re-creations: Epistolarity in Novels by Contemporary Women, *Twentieth Century Literature* 41, 1995, p.332-348.

9) Ruth Perry, *Women, Letters, and the Novel*, New York, AMS, 1980.

10) Epistolary novel, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/190331/epistolary-novel>, прегледано на 01.3.2014

11) Magdalena Koh, Does it exist a ‘generic pact’?: About intimistic genres in prose works of Serbian female writers at the beginning of 20th century. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, 51(3), 695-708, 2003.

12) The Letter as Literature, <http://gallatin.nyu.edu/academics/courses/detail.FA2011.WRTNG-UG1326.001.html>, прегледано на 01.3.2014



3. Класификации и карактеристики на жанрот

Постојат три вида на епистоларни романи: монолошки (ги дава писмата на само еден лик), дијалошки (ги дава писмата на два лика) и полилошки (со три или повеќе ликови кои пишуваат писма). Круцијален елемент кај полилошките епистоларни романи е драматичната постапка позната како „спротивно на разумот“: симултана но сепак одделна кореспонденција на ликовите-негативци кои создаваат драматична тензија.¹³ Според други извори се разликуваат: приватни писма (во кои се зборува за интимни состојби и примарната егзистенција), отворени писма (примач е публиката во целина, насочена кон општествениот, политичкиот или културолошкиот простор, а субјектот ги искажува своите ставови и тези) и апели (со емотивно потекло, но адресирани се на јавноста преку медиумите и упатуваат на повратна реакција од примачот).

Затоа, да се обидеме поблиску да го дефинираме карактерот на епистоларниот книжевен жанр од аспект на книжевната теорија. Како и секој друг текст, писмото може да се дефинира како писмена јазична порака. За да може да се реализира пораката, неопходни се испраќач и примач. Според терминологијата на Јакобсон, со цел да ја заврши комуникацискиот модел, потребни се и: контекст, код и контакт (медиуми). Таа јазична шема не е занемарлива, бидејќи со неа ќе се користат во книжевната теорија структуралистите, семиотичарите, застапниците на модерната теорија на дискурсот, теоријата на говорниот чин итн. Моделот на Јакобсон би можел да потврди дека природата на дефиницијата на писмото е автореференцијалноста. Исклучителност на овој книжевен жанр е што може да биде цел сам по себе!

Посистематичното и подетално читање на писмата одново ќе потврди дека тие нужно не бараат одговор и примач, но иако кодот нужно не симулира примач, комуникацискиот код сè уште постои. Писателот/авторот на писмото пред себе има фиктивен соговорник, примач. Писмото понекогаш смета на имагинарен примач - читателот. Согласно со тоа, се посочуваат и неколку најчести ситуации кај писмата:

- писмото како непосреден разговор, неоптоварено со информативната функција;
- писмото како разговор со некој отсутен („како да зборувам со тебе“);
- писмото како живо предочување на отсутниот („како да те гледам“);
- писмото како израз на пријателство;

¹³⁾ Types of epistolary novels, http://en.wikipedia.org/wiki/Epistolary_novel, прегледано на 01.3.2014



– писмото како одраз на општествената реалност.¹⁴

Рут Пери посочува неколку карактеристики на овој жанр. Една е дека користењето на постапката на размена на писма како рамка (кадар) придонесува за придавање доза на веродостојност на делото. Друга карактеристика која таа ја посочува е дека придвижувачка сила на кореспонденцијата е опструкцијата која типично се јавува меѓу двајца вљубени (љубовници), односно дека епистоларната нарација скоро секогаш функционира според еден вид на формула: двајца или повеќе луѓе, разделени по пат на опструкција од најразличен вид, принудени се да ја одржуваат нивната врска преку писма. Понатаму, Пери потенцира дека протагонистите се спречени да дејствуваат директно и единствен начин да се надминат тешкотиите со пишување за нив и надевајќи се на решение кое пак ќе ги спои разделените. И, на крај, Пери го идентификува и заведувањето како честа тема на епистоларниот роман. Таа истакнува дека процесот на заведување се однесува на психолошкиот, а не на физичкиот домен. Имено, таа смета дека заведувањето се смета како обид да се промени мислењето на другиот, како обид да се навлезе во неговата потсвест, да се поистоветат сфаќањата и да се преобратат првичните интенции. Исто така, Пери потенцира дека, типично, епистоларниот роман завршува со љубов или смрт, односно финалниот контакт меѓу разделените ликови, може да се гледа не само како награда за оние кои што се докажале себеси во верноста, потрагата или други доблесни особини, а спротивно на тоа, друг можен завршеток на епистоларниот роман е смртта на еден или повеќе ликови. Овие алтернативи за средба или смрт кореспондираат со парадигмата на романот во писма, особено ако едниот од ликовите престане да пишува писма и да ја разреши разделбата во која ликовите ги минувале нивните фиктивни животи, обидувајќи се да ги надминат тешкотиите.¹⁵

Согласно со карактерот на adolescentската литература, Васерман¹⁶ истакнува дека е вообичаено за младите кои се во периодот на adolescence во конфликтните ситуации да се свртат кон својот внатрешен свет.

¹⁴⁾ Dubravka Brezjak-Stamač, Poslanice Marka Marulića benediktinki Katarini Obirtić, Kolo, br.1-2, Časopis Maticе Hrvatske за književnost, umjetnost i kulturu, 2013, разгледано на 01.03.2014 на <http://www.matica.hr/kolo/386/Poslanice%20Marka%20Maruli%C4%87a%20benediktinki%20Katarini%20Obirti%C4%87/>

¹⁵⁾ Ruth Perry, Women, Letters, and the Novel, New York, AMS, 1980.

¹⁶⁾ Emily Wasserman, The epistolary in young adult literature, The ALAN REVIEW, The Assembly on Literature for Adolescents of NCTE (ALAN), 30.3, spring 2003, p.48-51 <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v30n3/pdf/wasserman.pdf>, прегледано на 2.3.2014



На патот кон светот на возрасните, тие често чувствуваат сомневање и безнадежност истовремено, испреплетено со чувството на надеж. Затоа, смета Васерман, нивните лични мисли и зборови, како форма на искажување, мошне добро го наоѓаат своето место при конструкцијата на нивниот идентитет во литературата за млади. Една од методите што ја користат писателите на литература за млади за да ги искажат сите теми со кои се соочуваат адолесцентите (физичките промени, нивната сексуалност, односите со родителите и пријателите, филозофскиот начин на размислување за самите нив, за светот и нивното место во него) е епистоларната форма или формата на пишување писма.

Важен сегмент во епистоларниот жанр е титулирањето во обраќањето, кое има за цел да ја изрази почитта кон слушателот (адресатот) и да го истакне меѓусебниот однос на двете страни, како и степенот на близина и нивото на комуникација. Обраќањето е составено од два елемента: од кого и до кого. Воведот може да биде различен: едноставен и непосреден и да се состои од само една реченица, а може да биде и краток и веднаш да се преоѓа на темата.¹⁷ Тоа обично се јавува во случај на големи и бурни емоции, ненадејни чувства и големи душевни бранувања, како што се гневот, победата, поразот...¹⁸

Ценет Гуркин Алтман¹⁹ во книгата „Epistolarity“ посочува шест важни аспекти на епистоларниот жанр и секому од нив, паралелно со анализа врз конкретни текстови, му посветува цело поглавје. Првиот аспект е *интермедијалната природа* на епистоларниот жанр. Имено, со тоа што епистоларниот жанр има функција на конектор на две оддалечени точки, како еден вид мост меѓу испраќачот и примачот, авторот на писмото одбира дали ќе ја нагласи оддалеченоста или мостот. Медијаторската улога на писмото во епистоларната нарација произлегува од неговата позиција. Имено, писмото е феномен кој стои на половина пат (или-или/ниту-ниту). Како средство за комуникација меѓу испраќачот и примачот, писмото делумно ја пополнува бездната меѓу присуството и отсуството; двете личности кои се „среќаваат“ преку писмото, ниту се тотално разделени, ниту се тотално соединети. Писмото лежи на половина

¹⁷) Nela Savković-Vukčević, Retorika i stilistika u pismima i poslanicama crnogorskih vladika Danila, Save, Vasilija i Petra I Petrovića Njegoša, Lingua Montenegrina, god.IV/2, br.8, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2011, str.129.

¹⁸) Branislav Nušić, Retorika, Beograd, 1966, str.87.

¹⁹) Janet Gurkin Altman, Epistolarity, Approaches to a Form, Ohio State University Press: Columbus, 1982.



пат меѓу можноста за потполна целосна комуникација и ризикот за прекин на комуникацијата. Вториот аспект на епистоларниот жанр, според Алтман, е *степенот на доверба меѓу испраќачот и примачот* и таа овде посочува повеќе варијанти: доверливи љубовни писма, пријателски писма итн. Третиот аспект е читателот, чија појава е доволна за да се разликува епистоларната форма на обраќање од останатите форми со раскажување во прво лице. Притоа, се посочува постоењето на *надворешен* и *внатрешен читател*. Под поимот „внатрешен читател“ се подразбира специфичен лик претставен низ текот на нарацијата, чиј прочит на писмата може да влијае врз нивното пишување, а под „надворешен читател“ се подразбираме ние, севкупната публика која го чита делото како финален продукт и нема никакво влијание врз пишувањето на индивидуалните писма.

Четвртиот аспект е дискурсот во епистоларниот жанр, кој се разликува од останатите типови на дискурс во три нешта: 1. посебноста на врската јас-ти; ова произлегува од дијалошката природа на епистоларниот жанр, како и од фактот што именките јас-ти овде се реверзибилни или, поконкретно кажано, во епистоларниот жанр, „ти“ во текстот (примач), во следниот текст станува „јас“ (испраќач); 2. сегашно време; како и авторот на дневникот, така и авторот на писмото е „закотвен“ во презентот од каде што го упатува својот поглед кон изминатите или идните настани; и 3. временската поливалентност; временскиот аспект на која било дадена изјава во епистоларна форма е релативна од повеќе аспекти: времето кога се случил настанот, времето кога настанот е запишан, времето кога писмото е испратено, примено, прочитано, препрочитано итн. Петтиот аспект е *динамиката во завршетокот во писмата*, и овде Алтман го разгледува односот: внатрешен писател - внатрешен читател, како значаен фактор кој влијае врз структурата на целокупната кореспонденција, која од друга страна станува особено евидентна во динамиката на завршетокот на писмата. Завршетокот во писмата може да има две опции: 1. Со користење на конвенционални завршетоци, и 2. Писмото да завршува со една отворена форма, во која пишувачот на писмото секогаш е во дијалог со можниот соговорник. Во крајна инстанца, сите епистоларни нарации завршуваат со тишина, но во некои дела, тишината е помотивирана за разлика од други дела. Како многу честа причина за прекин на пишувањето писма се посочува смртта (трагичен крај), но и други причини што го спречуваат пишувачот да пишува, а кај комичните завршници на писмата е најчест случајот кога епистоларната комуникација завршува затоа што пишувачот нема веќе на кого да му пишува, откако кореспонденцијата завршила со брак. На тој начин, трагичната и комичната разрешница укажуваат на



двете поларизирани страни: целосно присуство (обединување)-целосно отсуство (смрт).

Шестиот аспект е она што Алтман го нарекува „*епистоларен мозаик*“ и под тој назив се подразбираат повеќе карактеристики на епистоларниот жанр: 1. повеќекратни заплети, 2. нарушена временска линија заради нехронолошко подредување на писмата, 3. повеќекратни кореспонденти од кои секој поединечно му дава свој колорит на писмото и 4. празнини/интервали кои постојат меѓу писмата и можат да придонесат за структурата на нарацијата. Тие празнини од страна на новелистите и теоретичарите се наречени „мртво време“.

4. Заклучок

Согласно со претходно кажаното, може да се заклучи дека епистоларниот жанр има своја дамнешна историска основа. Засновувајќи се на интенцијата на авторот за комуникација, било со реален читател, било со имагинарен читател, во него преовладува дијалошката природа, како и субјективната форма на гледање, или поточно кажано, интимистичката провиниенција. Во трудот беше утврдено дека се многубројни дефинициите за овој книжевен жанр, неговите теориски обмислувања, неговите карактеристики, како и неговите класификации.

Но, и покрај сето тоа, останува фактот дека епистоларниот жанр е специфична наративна форма која нуди многу перспективи и можности за понатамошни истражувања.

Библиографија

- Brezak-Stamać D. (2013): Poslanice Marka Marulića benediktinki Katarini Obirtić, Kolo, br. 1-2, Časopis Matice Hrvatske za književnost, umjetnost i kulturu, разгледано на 01.03.2014 на <http://www.matica.hr/kolo/386/Poslanice%20Marka%20Maruli%C4%87a%20benediktinki%20Katarini%20Obirti%C4%87/>
- Campbell E. (1995): Re-visions, Re-reflections, Re-creations: Epistolarity in Novels by Contemporary Women, Twentieth Century Literature 41, p.332-348.
- Epistolary novel, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/190331/epistolary-novel>, прегледано на 01.03.2014
- Gurkin Altman J. (1982): Epistolarity, Approaches to a Form, Ohio State University Press: Columbus. <http://gallatin.nyu.edu/academics/courses/detail.FA2011.WRTNG-UG1326.001.html>, прегледано на 01.03.2014



- Koh M. (2003): Does it exist a 'generic pact'? : About intimistic genres in prose works of Serbian female writers at the beginning of 20th century. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, 51(3), 695-708.
- Literary terms and definitions, http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms_E.html, <http://epistolary.askdefine.com/>, прегледано на 01.03.2014.
- Nušić B. (1966): *Retorika*, Beograd.
- Pavić M. (1970): *Istorija srpske književnosti baroknog doba (XVII i XVIII vek)*, Nolit, Beograd.
- Perry R. (1980): *Women, Letters, and the Novel*, New York, AMS.
- Pismo kao književna vrsta, <http://www.scribd.com/doc/40240424/Pismo-kao-knji%C5%BEevna-vrsta>, прегледано на 01.03.2014
- Rečnik književnih termina, Institut za književnost i umetnost, Nolit, Beograd, str.179.
- Savković-Vukčević N. (2011): *Retorika i stilistika u pismima i poslanicama crnogorskih vladika Danila, Save, Vasilija i Petra I Petrovića Njegoša*, *Lingua Montenegrina*, god.IV/2, br.8, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, str.129.
- The Letter as Literature, <http://gallatin.nyu.edu/academics/courses/detail.FA2011.WRTNG-UG1326.001.html>, прегледано на 01.03.2014
- Types of epistolary novels, http://en.wikipedia.org/wiki/Epistolary_novel, прегледано на 01.03.2014
- Wasserman E. (2003): The epistolary in young adult literature, *The ALAN REVIEW*, The Assembly on Literature for Adolescents of NCTE (ALAN), 30.3, spring 2003, p.48-51 <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v30n3/pdf/wasserman.pdf>, прегледано на 02.03.2014





Стручен труд
Professional paper

ПОЕТСКО-ПРОЗНОТО ТВОРЕШТВО ЗА ДЕЦА НА ФАХРИ КАЈА

д-р Махмут Челик¹, д-р Јованка Денкова², д-р Билјана Ивановска³

Апстракт: Во овој труд се разгледува општото творештво на Фахри Каја. Тој е претежно публицист, потоа книжевен критичар и истражувач на историското минато на Турците во Република Македонија. Познат е и како составувач на антологиски избори, преведувач и учебникар. Меѓутоа, слободно може да се каже дека во неговото творештво расказите за деца заземаат видно место.

Клучни зборови: *Фахри Каја, творештво, проза, поезија, деца.*

FAHRI KAYA'S WORK IN POETIC AND PROSE CHILDREN'S LITERATURE

Mahmut Celik PhD⁴, Jovanka Denkova PhD⁵, Biljana Ivanovska PhD⁶

Abstract: This paper examines the work of Fahri Kaya. He is mostly known as a publicist, literary critic and as a researcher of the history of the Turks in the Republic of Macedonia. He is also known as an anthology establisher, translator and as a textbook writer. However, we can freely say that in his work, the stories for children take a prominent place.

Key words: *Fahri Kaya, art, fiction, poetry, children.*

1. Вовед

Фахри Каја е роден во 1930 година во Куманово. Тој е претежно публицист, потоа книжевен критичар и истражувач на историското минато на Турците во Република Македонија, а и меѓу писателите од првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија. Познат е и како составувач на антологиски избори, преведувач и учебникар. Меѓутоа,

^{1,2,3)}

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

^{4,5,6)} Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



слободно може да се каже оти во неговото творештво расказите за деца заземаат видно место.

Заради негово активно ангажирање на разни високи партиски и државни функции за време на режимот на Тито во Југославија, подолго отсутствуваше од книжевната работа. Сосем ретко се јавува и како поет, претежно за деца, и за возрасни.

2. Творештвото на Каја

Како песните, така и расказите за деца на Фахри Каја се потпираат на неговите години на учителствувањето. Расказите се случуваат во училишни средини и во домови. Речиси сите јунаци се деца. За авторот е важно она што се наоѓа среде овие две точки. Децата се должни да бидат добри и послушни. Да ги слушаат родителите дома и учителите во училиште. Децата не смеат да се омаловажуваат, било в училиште, било дома. Детето не смее да се лаже и учи да лаже³. Во своите дела на Фахри Каја, возрасните, поаѓајќи од лични цели и интереси, не смеат да си играат со личноста на детето. Учителот в училиште, а родителот дома, децата секогаш треба да ги насочуваат кон добро. Затоа, возрасните се тие кои треба да им простуваат на децата. Во книгата *Малата ханума* централно место заема домот. Детето добива значење во средината на својот дом. Меѓутоа, детето првите свои навики и сознанија ги добива токму дома, од возрасните. Заеднички се јунаците во *Малата ханума*. Така, Дилара и Џанер повеќе се наоѓаат со баба им и дедо им. Нивната мајка е вработена.⁴ Лицата во оваа книга се од кругот на авторите блиски. Така дедото, всушност, е самиот автор, а внуците негови вистински внуци. Следствено на тоа, авторот ги познава јунаците мошне добро. Навиките кои владеат дома се прифаќаат и од децата, односно внуците. Тие се воспитани, ретко грешат или брзо ги исправаат грешките. Одвреме-навреме тие се погодени или стануваат причина за тоа. Ова повеќе се случува кога децата останат насамо со возрасните, при што се зголемува и чувствителноста како кај децата, така и возрасните. Но, се добива впечаток оти децата се помалку и идеализирани. Затоа, се чини оти нема да погрешиме ако кажеме дека јунаците на Фахри Каја се рано созреани ликови.

Каја во своите раскази секогаш е оптимист. Секогаш наоѓа излез од тешките состојби. Авторот, кој настојува да биде полезен за општеството, секогаш се движи среде истото општество. Инаку, расказите најчесто

³) Abdülkadir Hayber, Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, İstanbul, 2001.

⁴) Fahri Kaya, Küçük hanım, Birlik yayınları, Üsküp, 1997



почнуваат со опис. Потоа се минува на настанот, а продолжува со дијалози. Земено воопшто, во споредба со обемот на расказите, дијалозите се предолги.

Настанот или случката завршува со едноставно раскажување. Во расказите на Каја преовладуваат давањето совети на децата, од што произлегува впечатокот според кој авторот секогаш наметнува и свој заклучок. Според ставот и стојалиштето на авторот, на крајот се забележува и извесен призив на анегдота или иронија, својствени особености кај Фахри Каја⁵.

Делото *Први чекори* е доказ за неговата слава и популарност што ја достигнува во својата младост, односно во 1951 година. Она кон што цели писателот во ова дело е првото заминување во училиште на детето. Детето се следи помеѓу домот и училиштето и назад. Одвреме-навреме се мешаат случки и настани од прошетки и игри на децата. Истите настани се врзани со училиштето, образованието или воспитанието на децата. Меѓу овие настани детето зазема клучно место; тоа или ќе се стопи во своите надежи или ќе зазелене во иднината. Притоа повлекувајќи се во едно коше ги разговорува децата. Децата, пак, според своите сфаќања ги проценуваат сите суштества кои ги опкружуваат во нивната околина. Тие веќе треба да се разделат од сите суштества, предмети, нешта во нивната околина, „збогум“ велејќи им ним, тие заминуваат, започнува училиштето. Зачекорувајќи во училиштето тие се разделуваат од пеперутките, од страчките, од славејчињата, планините, птиците, морињата, островите и сè друго што е во околината. Меѓутоа објаснувајќи го поразличниот живот без овие нешта го најавува и враќањето назад.

Збогум пеперутки

И вам славејчиња

Збогум страчки

Со еден збор, збогум птици.

(„Први чекори“)

Гласови од селото е втората книга поезија на Фахри Каја. Оваа книга се состои од два дела и во неа заземаат место 20 поезии. Таа претставува продолжение на неговото прво дело. Во неа се забележува носталгијата на писателот и копнежот по минатите години, учителствувањето во селото. При читањето се забележуваат сите убавини на селото и многу отворено е насликана селската идила⁶. И утрото и ноќта се прикажани во посебна

⁵) Ibid. 2001, стр. 202-203.

⁶) Ibid. 2001, стр. 204.



форма. Го прикажува селскиот живот, долината, планината, училиштето, чешмите низ улиците, воденицата, со еден збор селото е сè.⁷

Воденичен камен

Сè ти е над глава

Безкрајна народна песна

Држаната вртлива осовина.

(„Гласови од селото“)

Вториот дел од оваа збирка поезија го носи името *Годишни времиња*. Овде писателот се задржува на сите годишни времиња, меѓутоа најзастапено е годишното време пролет. Пролетта е доба на цвеќињата и птиците. Со други зборови кажано, тоа е добата на младоста и убавината. Човекот и природата се едно во друго. Доаѓа ден кога сè мириса на пролет. Ова дело завршува со песната *Децата после час*⁸. Децата што играат игри во оваа песна целиот свој живот го собираат понекогаш во неколку часа, а понекогаш во неколку минути. Сиот свој труд кој го вложиле децата за да направат илјада и една работа, на крајот го оставаат така и си заминуваат дома или пак го расипуваат сето направено.

3. Заклучок

Согласно со претходно кажаното, може да се заклучи дека она кон што цели писателот во своите дела е првото заминување во училиште на детето. Детето се следи помеѓу домот и училиштето и назад. Одвремени навреме се мешаат случки и настани од прошетки и игри на децата. Истите настани се врзани со училиштето, образованието или воспитанието на децата.

Јазикот во неговите дела сметаме дека е јасен, чист и разбирлив за децата, за разлика од другите писатели на првата повоена генерација турски писатели кај нас. Фахри Каја прави напори преку своите дела да ги збогати и прошири знаењата на децата со нови научни и технолошки сознанија и откритија, што е позитивна одлика кај овој писател на песни и раскази за деца во нашата земја.

⁷⁾ Fahri Kaya, Küçük hanım, Birlik yayınları, Üsküp, 1997

⁸⁾ Fahri K. Yugoslavija, Turk hikaesi antolojisi Birlik Yaynları Üsküp 1990



Користена литература

- Abdülkadir H. (2001): Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, İstanbul.
- Çocuklara bir tutam hikaye (2008): NİD Mikena, Manastır.
- Fahri K. (1965): Hoşçakalın, Detska Radost, Üsküp.
- Fahri K. (1978): Güle güle, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1985): Gökkuşağı, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1990): Yugoslavya Türk hikayesi antolojisi, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1994): Seçme yazılar, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1997): Küçük hanım, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1998): İkinci güneşi, Birlik yayınları, Üsküp.
- Fahri K. (1958): Köyden sesler, Detska Radost, Üsküp.
- Fahri K. (1985): Edebiyat IV, Prosvetno Delo, Skopje.
- Güven İ. K. (1986): Yugoslavya Türk halkı yazımına gerçekçi bir bakış, Tan yayınevi, Priştine.





Стручен труд
Professional paper

УЛОГАТА НА ИЗМАМАТА И МАСКИТЕ ВО *ХАМЛЕТ*

м-р Наталија Поп Зариева¹

Апстракт: Измамата и маските се важен елемент на многу драми од Шекспир, како *Отело* и *Дванаесеттата ноќ*, но во трагедијата *Хамлет* целото дејство е базирано на повеќекратни измами исткаени од главните и споредните ликови. Цел на овој труд е да се претстават и анализираат причините и последиците од измамите и лажното претставување на ликовите во оваа трагедија, да се утврди како тие влијаат на развојот на драмскиот текст, на впечатливоста на главниот машки лик и на крајот на драмата. Исто така, се разгледува прашањето дали измамата е деструктивна или може да има и позитивни ефекти, дали таа го прави *Хамлет* херој или антихерој и дали неговата фатална грешка лежи во фактот што предолго го жали својот татко или, пак, во решеноста да ја одмазди неговата смрт.

Клучни зборови: *вистинско лице, стапица, херој, антихерој, фатална грешка*

THE ROLE OF DECEIT AND MASKS IN *HAMLET*

Natalija Pop Zarieva²

Abstract: Deceit and masks are an important element of many Shakespearean plays, such as *Othello* and *Twelfth Night*, but in *Hamlet* multiple interwoven deceits and masks by the major and minor characters are the foundation of the play. This paper aims to present and analyze the reasons for and effects from deceit and false presentation of the characters in this tragedy; to determine the ways they affect the dramatic action, the strength of the main male character and the ending of the play. It also refers to the issue of the possible destructive or positive effects of deceit, whether it makes Hamlet a hero or an antihero, as well as whether his fatal flaw lies in the fact that he had been mourning his father for too long or the resolution to avenge his death.

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



Key words: *real face, trap, hero, antihero, fatal flaw*

1. Вовед

Маските се користеле уште во старите грчки драми за да се идентификуваат и разликуваат ликовите на сцената. Како што напредувал театарот маските се носеле за да создадат поинаков идентитет, како во сериозната драма така и во комедијата. Зборот *маска* потекнува од арапскиот збор *maskharah* со значење *шегаџија, клоун, личност која ги забавува другите со кажување на глупости или смешни работи*. Во 16 век, во Англија, во драмите имало маски со цел да се развие драмското дејство базирано на митски или алегориски теми. Познатата слика со две маски за комедија и трагедија е веднаш препознатлив симбол за театарот. Многу од ликовите во драмата се кријат зад маската на лажното прикажување. Маските кои Шекспир метафорички ги користи во *Хамлет* се со цел да се скрие вистинскиот карактер и намера на ликовите за да се поддржи измамата и нечија зла намера. Но, кај главниот лик принцот *Хамлет* носењето на маска започнува со благородна цел, да се открие убиецот на кралот *Хамлет*, но завршува трагично. Ликовите и случувањата во драмата изгледаат вистинити и искрени, но во реалноста се скриени зад маската на лажливоста. Шекспир во *Хамлет* ја прикажал човековата природа онака како што ја знаеме денес (Bloom, H. 1990). Скоро сите главни ликови, како што се *Клавдиј, Полониј, Офелија, кралицата Гертруда*, па и некои споредни ликови, како другарите *Розенкранц и Гилденстерн*, се кријат зад маската на неискреноста и лажното претставување.

2. Изгледот наспроти реалноста

Уште на почетокот во *Хамлет* главниот лик се соочува со фактот дека нештата не се онака како што изгледаат. Под површината сите луѓе кои постојат во неговиот живот имаат лажни лица. *Хамлет* мора да разоткрие маска по маска со зборови и со дела. Неговата загриженост се зголемува како што дознава за големината на маските кои го опкружуваат и фактот дека е измамен од најблиските луѓе како мајка му, кралицата *Гертруда, Офелија* неговата сакана, *Полониј* навидум верниот кралски слуга, другарите *Розенкранц и Гилденстерн*, и секако најмалку од неговиот чичко кој се жени за неговата мајка и станува крал, откако според претпоставка на *Хамлет* лично го убил својот брат. Сè до појавата на татко му во форма на дух, *Хамлет* не го препознава постоењето на измамата. По соочувањето со духот на својот неодамна умрен татко, тој доживува осознавање и одлучува да се скрие зад маската на измамата - лудилото.



Духот во *Хамлет* претставува, според Довер Вилсон, многу важен дел од сложувалката, без кој целата трагедија би се срушила како кула од карти (Wilson, J. D. , 1951). Иако е вчудовиден од пораката на духот и навидум веднаш верува, тој сепак поминува низ фаза на сомневање. Дури се сомнева дека духот можеби е маска на Сатаната или дел од сопствената имагинација:

HAMLET: *My father! --methinks I see my father.*

HORATIO: *Where, my lord?*

HAMLET: *In my mind's eye, Horatio.*

(чин I, сцена 2, 184-6)

Сепак, во моментот кога доаѓа до сознанието дека неговиот чичко го убил татко му, неговата невиност е веќе загрошена. Од тој момент Хамлет и самиот криејќи се зад маска работи на задачата да ја разоткрие маската на оние околу него, пред сè нечистата совест на кралот, неговиот чичко Клавдиј. Она што започнува како стапица за глушец кога се затвара ги фаќа сите заедно. И покрај фактот дека Хамлет е тој којшто ја воведува темата на шпионирање или тајно набљудување со намера неговиот, како што самиот го нарекува, „*antic disposition*“ или неговиот „авантуристички темперамент“ да послужи за да го измами кралот за својата вистинска состојба, тој исто така го чувствува повратниот ефект од измамата и несигурноста кои доминираат во драмата. Со ова Шекспир ја поставува вечната дебата за оваа трагедија, а тоа е вистинската ментална состојба на главниот лик. Ваквото однесување на Хамлет, иако со намера да го спречи сомнежот за причината на неговите дејства, само служи да го збуни и натера кралот да ги употреби Розенкранц и Гилденстерн како шпиони на својот внук.

На почетокот од драмата не постојат никакви знаци со кои се навестува вистинската природа на Клавдиј, затоа што неговата вина сеуште не е разоткриена, а духот е сепак една несигурна појава, обвиткана во етерична мистерија. За оваа несигурност придонесува и забелешката на Хорациј дека духот можеби е наменет да го навлече во лудило, како што Шекспир вели. И овие зборови силно одекнуваат во мислите на публиката, дури го слушаат Хамлет како зборува во неопределено и непотврдено лудило. Мрачната атмосфера во која се појавува духот заедно со употребата на зборови како „*foul, strange and unnatural*“ („*поган, чуден и неприроден*“) кои не очекуваме да ги слушнеме од починатиот Крал Хамлет, исто така навестуваат дека духот можеби е измама, уште една маска на Шекспир.



Клавдиј, кралот на Данска и чичко на принц Хамлет, на почетокот на драмата е прикажан како искрен и чесен човек. Во чин I, сцена 1 во присуство на советот тој покажува вештини на вистински говорител. Тој зборува добро за покојниот крал изразувајќи љубов и почит, не само од себе туку и од сите кралски поданици. Во реалноста тој, всушност, многу малку се грижи за претходниот крал; целиот сладок говор е со цел да се прикаже како грижлив и сакан брат.

*„Though yet of Hamlet our dear brother's death
The memory be green, and that it us befitted
To bear our hearts in grief, and our whole kingdom
To be contracted in one brow of woe.“*

(чин I, сцена 2, 1-4)

Кога ги испраќа Волтиманд и Корнелиј до кралот на Норвешка со порака од Фортинбрас, тој срдечно им се заблагодарува и изразува целосна доверба во своите поданици. Ова уште повеќе ја зајакнува позитивната слика за него како крал пред советот. Никој сè уште не се сомнева во ништо, а уште повеќе кога изразува почит кон улогата на Полониј во данското кралство. Тој му овозможува Полониј сам да одлучи дали неговиот син Лаерт ќе остане или замине за Норвешка. Обраќајќи му се на Лаерт, Клавдиј зборува за заслугите на Полониј што тој станал крал:

*„The head is not more native to the heart,
The hand more instrumental to the mouth,
Than is the throne of Denmark to thy father.
What wouldst thou have, Laertes“*

(чин I, сцена 2, 47-50)

Во ушите на советот овие зборови одекнуваат како на човек кој знае да ги почитува и се грижи за своите поданици. Ова оди во прилог на невозможноста да се разоткрие вистинското лице на Клавдиј од страна на Хамлет подоцна во драмата. А уште повеќе и фактот дека Клавдиј цело време изгледа загрижен за Хамлет давајќи му совет дека премногу жалење за покојниот татко не е добро за неговото здравје. Со овој свој став советот уште повеќе го цени како човек кој ги негува семејните вредности. Тој покажува уште поголема грижа за Хамлет дури и кога зборовите на Хамлет одекнуваат од навредливост. Еден крал кој нема скриени намери би се очекувало да пламне од навредите на Хамлет и да го казни, но во тој случај би го покажал своето вистинско лице пред советот. Клавдиј уште повеќе се крие зад маската на лажливоста кога изјавува дека Хамлет е следен во редот на наследници на тронот на Данска. Ова



значи дека Клавдиј ќе дозволи Хамлет да го наследи кралството после него [*You are the most immediate to our throne; And with no less nobility of love*]. И уште едно однесување на Клавдиј придонесува вистината тешко да може да се разоткрие од Хамлет: неговата наводна грижа за Хамлет да остане во Данска, а всушност тој смета дека Хамлет е премногу опасен да остане жив и скриено плете завера тој да биде испратен во Англија и убиен. Клавдиј и неговиот сојузник во заверата против Хамлет, Полониј, ја користат Офелија за да ја постават стапицата за Хамлет. Зборувајќи си себеси тој ја признава својата дволичност [*“The harlot’s cheek, beautied with plastering art/ Is not more ugly to the thing that helps it/ Than is my deed to my most painted word.”*] (чин III, сцена 1, 51-53). Подоцна во драмата Клавдиј уште еднаш се осврнува на маската што ја носат луѓето на своето лице, осудувајќи ја менталната состојба на Офелија, поради која тој смета дека таа завршува со смрт. Тој вели: [*“...poor Ophelia, / Divided from herself and her fair judgment, / Without the which we are pictures, or mere beasts”*] (чин IV, сцена 5, 79-80). Клавдиј го споредува човечкиот разум со инструмент без кој луѓето би биле ѕверови, а нашето лице е само маска зад која се крие ѕверот во нас. Кога кралот одлучува да го убие Хамлет преку раката на Лаерт ја носи најнепробојната маска. Тој лукаво го убедува Лаерт дека тој мора да го убие Хамлет како дело на одбрана на честа на неговиот убиен татко Полониј. Со овој чекор Клавдиј ја поставува стапицата во кој и самиот тој ќе биде фатен, затоа што неговата измама и лажно лице се веќе разоткриени од Хамлет.

Чин II започнува со откривање на вистинското лице на Полониј кое не е прикажано дотогаш во драмата. Разговорот со неговиот слуга Рејналдо отворено зборува за неговиот карактер. Прво неговиот измамнички карактер се открива со наредбата Рејналдо да оди во Франција и да го следи и известува за делата на неговиот син Лаерт, кога постојат други почесни начини и методи са да добие информации прашувајќи го својот син. Тој парадоксално му вели на Рејналдо дека лажејќи за негово општеството тој ќе изгледа како што навистина е во реалноста. А кога Офелија му кажува за случката меѓу неа и Хамлет, тој наместо да ја утеши и најде некое решение вели [*“Come, go with me, I will go seek the King”*] (чин II, сцена 1, 111). Ова претставува еден подол чекор со кој Полониј, користејќи ја својата ќерка како пион, се обидува да му се доближи на кралот со цел да ја зацврсти врската. Тој ја открива лажливата природа на својот лик кога разговара со Хамлет и настрана зборувајќи си себе си кажува неколку забелешки. Тој вели: [*“Though this be madness, yet there is method*



in 't') (чин II, сцена 2, 210), за веднаш потоа да му одговори на Хамлет со зборовите: [*“Will you walk out of the air, my lord?”*] (чин II, сцена 2, 211). Тој, изгледа, е искрен кога си зборува само со себе, а потоа кажува нешто сосема спротивно кога Хамлет му се обраќа. Тој го употребува истиот метод на доаѓање до вистината по пат на кажување лаги и кон Хамлет и кон неговиот син Лаерт. Тој успева да го скрие својот дволичен лик пред целиот свет само во првиот акт од драмата. Подоцна неговите лаги, манипулации и преслушувања на туѓите разговори се јасни. Тој, всушност, се обидува да изгледа добар, но не делува како добар.

Шекспир ја проширува измамата во драмата со уште две дела на шпионирање, од страна на Розенкранц и Гилденстерн, и подоцна Офелија. И покрај очекувањето овие ликови да му бидат верни сојузници на принцот Хамлет, тие делуваат против него и така го прават уште поранлив и кривок, одземајќи му ја можноста да биде традиционален благороден протагонист. Хамлет станува уште повеќе вознемирен од маските околу него кога и Офелија станува дел од измамата. Тоа го зајакнува претходниот осудувачки став на Хамлет кон жената. Измамата на неговите другари Розенкранц и Гилденстерн, го остава Хорациј единствен лик во драмата во чие присуство Хамлет се однесува разумно. Интригантните дејства на Клавдиј со кои тој ги користи пријателите на Хамлет за да го шпионира неговото однесување само придонесуваат во очите на публиката тој постепено да прерасне во антагонист, а Хамлет во исто време добива симпатии и сожалување.

Иакомногу оддејствата на главниот лик, особено убиството на Полониј и строгата осуда на Розенкранц и Гилденстерн на смрт, ја потврдуваат неговата улога како атипичен протагонист. Неговата претходна врска со двајцата другари е само накратко спомната во драмата кога тој восхитено ги поздравува со зборовите *„excellent good friends“*. Исто како што и за Хамлет се вели на почеток од драмата дека има *“noble mind”*, а ние сме ретко сведоци на такво однесување од страна на Хамлет, така и Розенкранц и Гилденстерн не се однесуваат како вистински пријатели на Хамлет. Причина за промената на нивното однесување, секако, е улогата на шпиони која се крие зад маската на нивното пријателство. Хамлет наскоро почнува отворено да ги конфронтира и да ја разоткрива вистинската причина за нивната посета. До крајот на драмата Хамлет сосема се оддалечува од пријателството со нив и стоички ги осудува на смрт, изјавувајќи патем дека таа одлука е далеку од неговата совест. Бесчувствителниот и бессовесен став на Хамлет кон смртта вчудовидува овде, особено ако се сетиме на



неговите поранешни размислувања и став кон смртта во монолотот во чин III, сцена 1, во која тој сериозно размислува за самоубиство, во овој момент доживуваат свртување во сосема обратна насока. Неговата непредвидливост и неконстантност се причина за главниот лик да остане слаб и неуверлив лик, а многу од овие ставови се резултат од измамите и шпионирањето што се случуваат во драмата.

Погледите на Хамлет кон жената, кои се јасно изнесени уште во чин I, сцена 2, во која тој критички се однесува кон женскиот род, главно поради разочарувањето од неговата мајка, варираат во понатамошното развивање на драмскиот заплет. Неговиот скоро агресивен однос кон Офелија во чин III сцена 1, делумно се должи на неговите размислувања во почетниот монолот „*Frailty, thy name is woman*“. Ова е спротивно од неговиот став во чин II, сцена 1. Овде тој не се однесува агресивно, туку обвинен во болка покажува жалење за напуштањето на неговата љубов кон Офелија. Во чин III, сцена 1, откако неговата мајка Гертруда успева делумно да се искупи за своите неетички дела, признавајќи ја вината и потврдувајќи ја својата љубов и лојалност кон Хамлет, тој уште еднаш ја потврдува љубовта кон Офелија, јасно изјавувајќи „*I loved Ophelia*“. Оваа изјава го прави следното однесување на Хамлет нејасно и замаглено кога тој ѝ вели на Офелија „*I loved you not*“. Единственото можно објаснување е фактот дека Офелија не му се спротивставила на својот татко да учествува во заверата против Хамлет, главно поради нејзината понизност како ќерка, што е во согласност со типичното однесување на жените во елизабетанско време. Во текот на сцената Хамлет повторливо извикува [„*Get thee to a nunnery*“], алудирајќи на нејзината оцрнета природа поради нечесните дејства. И веднаш потоа директно прашувајќи: [„*Where is your father?*“], свесен за скриеното присуство на Полониј цело време.

Прифаќајќи ја задачата да делува скриена зад маската на измамата, Офелија ја разоткрива својата кривост и целосна зависност во донесувањето одлуки од нејзиниот татко. Нејзиниот извик [“*O Woe is me*”] е знак на психичка нестабилност предизвикана од долгорочна и длабока тага, која со смртта на нејзиниот татко преминува во лудило. Таа во драмата претставува една невина, трагична личност, која Шекспир ја користи како шпион со цел да го развие драмското дејство, но и намерно да ја збунат публиката затоа што нејзините дејства се клучни за разделбата од Хамлет.

Најголемо изненадување за Хамлет секако е фактот дека и неговата родена мајка не е она што тој мислел дека е. Откако тој ја разоткрива вината на Клавдиј, во мајка си гледа соучесник кој му овозможил на



убиецот на неговиот татко да стане крал и тоа за многу брзо време по убиството на татко му. Тој во неа сега со цинизам, кој ќе се насочи кон сите жени, гледа една корумпирана личност. Тој бара од неа да ја види во огледало вистинската личност која се крие зад нејзиниот лик. Тој вели: [*You go not till I set you up a glass?! Where you may see the inmost part of you*] (чин III, сцена 4, 19-20). Во реалноста огледалото ја прикажува само надворешноста на личноста, површинската убавина. Огледало покажува само една верзија на личноста, најчесто тоа не е вистинската личност. Тоа е илузија. Како што и критичарот Артур Кини заклучува дека нема крај на значењата во *Хамлет*: држејќи го огледалото кон природата тоа овозможува пренос на значење, но и трансформација (Kinney, A. F., 2001). Гертруда може да употреби шминка на своето кралско лице, но не може да постигне чудо, а тоа е да ѝ погледне на вистината за себе во очи. Огледалото во кое Гертруда треба да ја види сопствената душа всушност се зборовите на Хамлет.

Огледалото употребено како средство се среќава во уште еден момент во драмата. Хамлет во своите намери да ја разоткрие нечистата совест на кралот со патувачката група актери подготвува драма во која ќе докаже дека Клавдиј е виновен за смртта на Кралот Хамлет.

*“I have heard
That guilty creatures, sitting at a play
Have by the very cunning of the scene
Been struck so to the soul that presently
They have proclaimed their malefactions”*

(чин II, сцена 2, 527-530)

Тој им посочува на актерите да употребат одредени зборови во драмата, кои според него ќе влијаат на Клавдиј и неговата вина ќе се покаже на неговото лице. Според него, тие зборови ќе имаат улога на огледало на вистината: [*“to hold, as ‘twere, the mirror up to nature; to show virtue her own feature, scorn her own image”*] (чин III, сцена 2, 16).

Неизбежно е да спомне дека и Хамлет, кој е цел на сите измами, исто така носи маска. Тоа е маската на лудилото. Но, главното прашање кое се наметнува тука, всушност, е дали токму маската на Хамлет, измамата, придонесува случките во драмата неизбежно да се одвиваат и да завршат трагично. И ова секако води кон вечната дилема меѓу критичарите дали Хамлет претставува херој или антихерој во драмата. Според Пол Кантор, Хамлет претставува еден од трагичните херои на Шекспир коишто се нижат од Кориолан, човек од акција, до интроспектниот и задлабочен



Хамлет (Cantor, P. A., 2004). Хероите најчесто се опишуваат како идеалисти, храбри, морални, одлучни и несебични; тие се *добрите* кои се борат против злото. Според оваа дефиниција, Хамлет уште веднаш се исклучува од хероите во литературата. Оксон наведува пет карактеристики на Хамлет кои го вбројуваат во трагичен херој, како што се благородност, храброст, самоконтрола, пожртвуваност и интелект. Но, од друга страна, ги наведува и неговите трагични грешки: неодлучност, носење брзи одлуки, песимизам, користење измама и суров сарказам (Охон (pseud), 1885). Но, дали тоа го прави негативен лик, антагонист, кога како главен антагонист и негативец е идентификуван Клавдиј, иако тоа не е сосема јасно на почетокот на драмата. Тоа му ја остава на Хамлет титулата на антихерој во драмата. Антихерој е „херојот“ во драмата кој има негативни карактеристики различни од ликот на класичниот херој. Такви негативни аспекти може да вклучуваат насилна природа или, пак, груб јазик. Во случајот со Хамлет, неговата насилна природа не е забележлива во драмата. Можеби појасна и поочигледна е неговата неодлучна страна на карактерот. Типичниот херој мора да биде одлучен и храбар. Исто така, евидентна е неговата нечувствителност кон чувствата на другите луѓе, особено Офелија, чиј живот трагично завршува токму поради сознанието дека Хамлет на ја сака. Сепак и овде има олеснување за Хамлет, затоа што тој сето тоа не го прави намерно, она што се случува овде е всушност судбината која зазема поинаква насока од онаа што тој ја очекувал. Единствениот грев што тој го прави овде кон Офелија е фактот што бил премногу обземен од идејата за разоткривање на вината на Клавдиј, што не предвидел дека неговото однесување може да предизвика фатални последици кон неговите најблиски. Уште еден момент кога сме сведоци на неговата нечувствителност и неспособност да се покае е моментот кога мислејќи дека е кралот Клавдиј зад завесата, тој го убива Полониј, притоа ладно одговара:

*“Thou wretched, rash, intruding fool, farewell!
I took thee for thy better. Take thy fortune;
Thou find’st to be too busy in some danger”*

(чин III, сцена 4, 36-38).

Но, сите овие факти не го докажуваат спротивното: дека Хамлет е негативниот лик во драмата. Тој, секако, е трагичен лик чии дела или фатална грешка во карактерот води до неговиот пад, но сепак на крај прави добро дело. Во последните моменти од неговиот живот тој се однесува како вистински крал, каков што немал шанси да биде: му го спасува животот на Хорациј, убедувајќи го да не се убие.



3. Заклучок

Хамлет е поттикнат да преземе улога на измамник, откако е жртва на измамата на неговиот чичко Клавдиј. Целото дејство и драмскиот заплет не би се случиле доколку Клавдиј не го извршел предавничкиот и морално неоправдан чин да го убие својот брат и ја наследи круната, притоа лажејќи ги сите во кралскиот двор и земјата. Неискреноста и лажниот лик на Клавдиј создаваат услови кои го претвораат главниот лик во жртва која се измачува да ја одбрани честа на својот татко. Кралот Клавдиј, слично на Јаго во *Отело*, создава пустош, претставувајќи се како актер во драма скриен зад маската на чесноста и добрината. Поради случките кои неизбежно се засновани на измама, може да се заклучи дека Хамлет не може да си дозволи да живее слободно и чесно одбегнувајќи ја заканата да падне во измамата лукавиот антагонист. Единствената грешка на Хамлет била немоќноста да ја согледа невозможната и иронична ситуација дека некој би можел да го измами Клавдиј; тоа би значело измамникот да биде измамен.

Користена литература

- Bloom, H. (1990). *Hamlet*. New York: Chelsea House.
- Cantor, P. A. (2004). *Shakespeare: Hamle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinney, A. F. (2001). *Hamlet (Shakespearean Criticism)*. London: Routledge.
- Oxon (pseud). (1885). *An analysis and study of the leading characters of Hamlet*. Oxford: Oxford University Press
- Wilson, J. D. (1951). *What Happens in Hamlet*. Cambridge: Cambridge University Press.



Научен труд
Scientific Paper

ПРЕПОРОДОТ НА ВИТЕШТВОТО И ПОЈАВАТА НА ЦЕНТЛМЕНОТ ВО ВЕЛИКА БРИТАНИЈА

м-р Крсте Илиев¹

Апстракт: Витештвото е сет од кодови на однесување тесно поврзани со христијанските етички вредности, кои го определувале начинот на однесување на витезот со средновековието. Последните знаци на средновековното витештво во Англија можат да се проследат за време на владеењето на кралицата Елизабета I. Француската револуција, и крвавиот расplet кој следел, го обновила интересот за овие етички вредности за однесување. Препородот на витештвото сега се појавил во облик на центлменско однесување кое ги промовирало, помеѓу другите вредности, и вредностите за учтивост, милост и чест. Овие вредности ѝ помогнале на Велика Британија да ја задржи улогата на најразвиена земја во текот на 19 век.

Клучни зборови: *витештво, христијанство, препород, центлмен, влијание.*

THE REVIVAL OF CHIVALRY AND THE EMERGENCE OF THE GENTLEMAN IN GREAT BRITAIN

Krste Iliev²

Abstract: Chivalry was a set of codes of behaviour, closely related to Christian-based ethics, which determined the conduct of a knight in the middle ages. In England the last signs of medieval chivalry can be traced during the reign of queen Elizabeth I. The French revolution, and its bloody aftermath, sparked a revived interest into these ethical codes for behaviour and civics. The revival of chivalry, now took a new shape in the form of the gentleman's conduct, who promoted, among other values, those of courtesy, mercy and honour. These value systems helped Great Britain maintain its position as the world's most developed country in the 19th century.

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



Key words: *Chivalry, Christianity, revival, gentleman, impact*

1. Вовед

Што се подразбира под витештво? Витештвото не е едноставен феномен; неговото потекло, значењето и раниот развој повикуваат на една цела книга, а не само на неколку параграфи. Витештво не е исто со феудализам, иако и двата концепта се јасно поврзани, тоа се однесувало на еден определен слој, а не на структурата на општеството. Кодексот на однесување еволуирал за витезите на средниот век, кој довел до пораст на елитен и наследен слој на војници; тој ја прифатил борбата како потребно и навистина славно движење, но поставен за да ја ублажува потенцијалната суровост препуштајќи ја во рацете на луѓето кои се посветени на високи стандарди на однесување. Сето ова води потекло од христијанската традиција споено со традициите на воените народи од северна Европа. Тие биле приспособени на социјалната структура на феудализмот и дополнети со култот на дворска љубов која се развивала во богатите и софистицирани дворци на Јужна Франција. Свршениот витез бил храбар, лојален, верен на својот збор, љубезен, дарежлив и милостив, ги бранел Црквата и угнетените, но ги почитувал и удостојувал своите непријатели во војна сè додека и тие се покорувале на истиот кодекс. Неуспехот да се држат до прифатениот стандард значел нечесност, за кој била претпочитана смрт. Многу витези се посветиле кон една жена, не мора но најчесто нивна сопруга, и се натпреварувале меѓусебно со исполнување на храбри дела во нејзина чест и без нејзина волја. Во најчиста форма дворската љубов, како што била наречена, не вклучувала телесни врски.

Во Англија средновековното витештво го издишало последниот здив за време на владеењето на Елизабета - кое траело од раниот 17 век, па сè до 20-тите години на 17 век. Било свртено кон култот на Елизабета, која можела да побара лојалност од нејзините витези како монарх, и нивната посветеност како господарка. Витештвото на Елизабета има егзотичен и нереален квалитет, затоа што системот на витештвото сè уште е таму, но сè повеќе е вметната фантазија и скоро ја изгубил целата врска со современата војна. Витезите на Елизабета ветувале огромна посветеност и за неа влегувале во двобој.

Во однос на литературата, витештвото е рефлектирано во епската поема на Едмунд Спенсер, *“Faerie Queen”*, која е полна со замоци, чудовишта, витези, кралици и дами, но позади сето тоа стои морал и политичка алегорија, во која Глориана е Елизабета. Витештвото на Елизабета во целина, без разлика колку нереално би изгледало, било



всушност вистинска реакција на реална ситуација, начин на поттикнување на лојалност кон кралицата на протестантската нација, борејќи се за моќ, престиж и опстанок. Тргувајќи од витештвото на Елизабета преку витештвото во Јакобинскиот период до раниот 18 век, витештвото како код на однесување опстанува апсорбирано во современите манири. Јазикот со кој еден центлмен ѝ се обраќа на госпоѓа, или пишува поезија или љубовни писма на неговата љубовница, или повикува друг господин на двобој, веројатно би било условено од витешката традиција, без разлика дали тој бил свесен за тоа или не.

2. Предвесници на витештвото, влијанието на Француската револуција и Валтер Скот

Сопочетокот на ренесансата, литературата, уметноста и архитектурата на Грција, Рим и ренесансна Италија придонеле за алтернативна култура која ги доминирала повеќето аспекти на европската цивилизација. Новите откритија и движења во науката го вознемириле верувањето на средниот век. Витештвото имало мало значење за обичниот центлмен кој живее сигурно и удобно, оставајќи ја војната на професионалците.

За време на просветлувањето, многу од елементите на витештвото дошле во конфликт со убедувањето на највисоките и средните слоеви дека сè што мириса на ентузијазам треба да биде избегнато и верувањето на напредните луѓе дека општеството би требало да биде преобликувано според она што ти го кажува разумот. Лојалноста кон кралот, верната љубов, подготвеноста за чесна борба и вистината на зборот биле карактеристиките на витешката литература кои можат да се издвојат за пофалба. Но, за распространетото мислење во 18 век тие биле повеќе бесмислени отколку благородни. Витештвото го немало повеќе типичното или славно име од крстоносните војни. Хјум во неговото дело „Историја на Велика Британија“ (1761) ги опишал како „најтрајниот споменик на човечката лудост која досега се појавила во некоја нација“.

Триесет години подоцна, Едмунд Бурк во неговото дело „Размислувања за Револуцијата во Франција“ (1790) го сметал витештвото за мртво, но од различен аспект од оној на Хјум. Во движечки и незаборавен пасус го опишал неговото среќавање со Марија Антоанета и жалел за нејзиниот пад. Тој напишал:

„Сигурно никогаш осветлена од ова небесно тело, којашто изгледаше дека одвај го допира, ја видов токму над хоризонтот, украсувајќи и развеселувајќи ја возвишената сфера во која почна да се вселува - светкајќи како утринска ѕвезда, полна со живот, раскош и радост... Воопшто не



сонував дека би требало да живеам за да ги гледам катастрофите паднати врз нејзе во нација на галантни мажи и кавалери. Десет илјади мечови морало да заиграат за да се одмаздат дури и за навредливиот поглед. Но витештвото веќе го нема и славата на Англија е изгасната засекогаш“.

Сепак, иако Хјум тагувал за згаснувањето на витештвото, тоа било на пат да се врати. Во 1788 год. Бенџамин Вест нацртал огромна слика што го прикажувала Едвард III како се сретнува со Црниот принц кај битката за Креси. Во триесетте години помеѓу *Историјата* на Хјум и *Размислувањата* на Бурк почнал да се буди интересот за средновековието. Тоа од своја страна неизбежно довело и до интерес за витештвото. Ричард Хард, подоцна епископ на Ворчестер во 1759 г., проговорил за витештвото во неговото дело „*Морал и политички дијалози*“: „Љубезноста, учтивоста, дарешливоста и веродостојноста биле квалификации на вооружените мажи во деновите на чистото и здраво витештво“.

Конечно, Француската револуција и сè што резултирало од неа донело огромна промена во полза на враќањето на витештвото. Соборувањето на целата традиционална структура на општеството во Франција, насилството што резултирало од неа, посебно погубувањето на Луј XVI и Марија Антоанета, произвеле одвратност против промени и реформи во корист на властите и постоечките институции. Политичари како Бурк и Пит, кои ја започнале кариерата како приврзаници на промена, се свртиле бргу кон десно.

Друг значаен знак и импулс за препородот на витештвото во Англија е турнирот Еглингтон во 1839 г., во коишто зело учество дел од благородништвото на, пред сè, Англија и Шкотска. Двобоите, карактеристични за средновековието, повторно биле оживеани.

Во однос на литературата најголем придонес дал сер Валтер Скот, фигура од огромно значење за преродбата на витештвото, кому му е потребно посебно внимание. Надареноста на Скот била базирана на скоро непресушна, креативна енергија, комбинирана со исклучително обемно читање и истражување. Во своите истражувања достигнал многу подалеку од средновековието.

Што, всушност, го привлечно Скот кон минатото, кон одредени доблести и начини на живот, сликовито отелотворени во минатото? Се чини дека до некој степен бил роден како природен конзервативец, ројалист, раскажувач и романтичен човек. „Покажете ми стар замок или бојно поле и веднаш се чувствувам како дома“, ќе изјави со носталгија. За време на целиот живот тој ќе биде горд да се нарекува центлмен. Едно од најголемите достигнувања на Скот било тоа што го осовременил



витештвото и промовирал еден посебен вид на карактер којшто можел да се нарече витешки, и истовремено бил прифатлив модел и за него и за неговите современици.

Неговите дела *Ivanhoe* (1820), *The Talisman* (1825), *Quentin Durward* (1823) и др., како и поемите, ги слават вредностите поврзани со феудалното, витешкото и традиционалното општество. Тие се полни со примери за храброст, верност, гостопримливост, разбирање за жените и инфериорните, почит, како и негување на врската помеѓу различните класи на луѓе.

До крајот на 19 век овој обновен интерес и наплив на средновековни елементи придонел центлменот да поседува витешки карактеристики. Промената не била само едноставна промена на зборови, туку и промена на концептот на зборот центлмен. Оваа промена значела заживување на витештвото. Човекот почнал да размислува за витез на Господ (*miles Christi*). Иако поимот христијански војник е познат во историјата, поимот христијански витез не подразбирал исто; тој бил повеќе како христијански офицер, а офицерите секако биле центлмени.

Витешкиот центлмен бил храбар, искрен, чесен и верен на владетелот, земјата и на пријателите. Тој бил бестрашен во војна, но колку и да бил груб на бојното поле, тој секогаш бил срдечен кон послабите и учтив кон жените. Центлменот го жртвувал своето време за другите, бил чесен противник, фер губитник и играл игри за задоволство од играњето, а не за да победи. Тој никогаш не се фалел. Тој не бил заинтересиран за пари. Новиот имиџ на центлменот овозможил исчезнување на антагонизмот помеѓу средната и високата класа, карактеристичен за 19 век. До крајот на 20 век илјадници викторијанци од средната класа на прашањето на која класа припаѓаат одговарале дека биле центлмени. Како такви, тие се идентификувале со високата класа и заедно со неа управувале со земјата. Но, сепак, освен образованието, поимот центлмен го вклучувал и потеклото. Било историски поврзано со поимот центлмен и било практично невозможно да се ослободи од него. Центлменот според раѓање/потекло сепак стоел највисоко од сите други центлмени. Образованието во добро приватно училиште било доволно да го направи некој центлмен, под услов тој така и да се однесувал, но и во тој случај, тој и неговите пријатели центлмени биле свесни за неговото потекло, па така му недостасувала целосна самодоверба на роден центлмен. Колку помалку престижно било училиштето, толку помалку сигурен се чувствувал центлменот. Образование на Оксфорд или Кембриџ можело да направи центлмен дури и од некој кој не одел во приватно училиште. Се зависело



од неговите пријатели на универзитет и неговата последователна кариера. Кодот и манирите се стекнувале како комбинација од домашното влијание и образованието во приватно училиште. Формалното образование било надополнето со неформално образование, коешто доаѓало од читањето на вистинските книги, запознавањето на вистинските уметнички дела и гледање на вистинските драми.

3. Заклучок

Резултатите од појавата на центлменот и интересот за витешките идеали во Англија се огромни. Тие инспирирале огромен дел од луѓето од средните и високите класи да мислат на нешто друго освен на себеси. Овие идеали ги одржале да имаат високи стандарди на однесување и им дале голема самоверба и моќ за управување. Тие обезбедиле скоро непресушен извор на луѓе подготвени да работат долги часови без надомест за она за коешто сметале дека е вредно. Тие помогнале во Англија да нема место за политичка злоба и класна војна. Тие биле нераскинливо сврзани со концептот за управувачка класа; но таа управувачка класа била храбра, чесна и со самоконтрола. Во најголемиот дел од векот ова довело до мир, сигурност и одреден степен на правда во голем дел од светот.

Користена литература

- Keen, Maurice. (2005). Chivalry, Yale University Press.
Girouard, Mark. (1981). The Return to Camelot, Yale University Press.
Gilmour, Robin. (1981). The idea of the gentleman in the Victorian novel, Harper Collins Publishers Ltd.



Прегледен труд
Review paper

„ПРЕКРАСЕН НОВ СВЕТ“ ПРЕГЛЕД И СОЦИОФИЛОСОФСКА АНАЛИЗА

м-р Јане Јованов¹
виш лектор м-р Снежана Кирова¹

Апстракт: Имајќи ја можноста да ги читаме делата на антиутопистите, ние безброј пати имаме можност да ги толкуваме нивните мисли и нивните пророчки идеи. Во случајот на Олдос Хаксли, се работи за автор кој во своето дело „Прекрасен нов свет“ ни претставува една пропадната утопија чие сиже се развива во иднината. Чудно е тоа колку со секоја година содржината на ова дело сè појасно ни се отвора во нашата секојдневна реалност. Оваа анализа има за цел да го претстави светот на Олдос Хаксли и философска анализа на содржината, а останатото е оставено на мислењето на читателите.

Клучни зборови: *антиутопија, утопија, технолошки развој, идеален свет, меркантилизам*

“BRAVE NEW WORLD” review and socio-philosophical analysis

Jane Jovanov²
Snezana Kirova²

Abstract: Being able to read the works of anti-utopists, we have countless opportunities to interpret their thoughts and their prophetic ideas. In the case of Aldous Huxley we have a writer who presents a failed utopia in his novel “Brave new World”, whose context is set in the future. It is strange how with years the content of this work is more clearly duplicating in our everyday reality. This analysis aims to present the world of Aldous Huxley’s “failed future” and a philosophical analysis of the content: the rest is left to the readers’ own opinions.

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



Key words: *anti-utopia, utopia, technological development, ideal world, mercantilism*

Олдос Хаксли (1894-1963) е еден од најзначајните автори во светската литература од 20 век. Хуманист и пацифист, автор на голем број дела (романи, кратки раскази, поезија, есеи, драма) меѓу кои еден од најважните за темата на овој труд е антиутопскиот роман *Прекрасен свет* (1932).

Во 20 век активно течел развитокот на утопистичката традиција во европската литература. Посебно била забележлива појавата на нови утопии/антиутопии во почетокот на векот, кога технолошкиот развој забрзал како никогаш порано. Нови и нови технолошки изуми секојдневно се појавувале на фабричките ленти. Сето тоа формирало идеја за можноста за неограничен развој на материјалниот живот кај луѓето врз основа на се поневеројатните достигнувања на науката. Трансформирањето на природата и нејзиното користење за материјална цел на човекот веќе не било проблем – на ред биле општествените измени за да се приспособи човекот кон новото технолошко ниво.

Иако во многу дела е претставен новиот, идеален свет во кој авторите го замислуваат идното совршено општество, во антиутопскиот жанр се претполага не само опис на таа прекрасна иднина и совршено општество, туку опис на негативниот потенцијал од патот кон потенцијалната иднина. Овие дела сè сигнал, предупредување за евентуалните „лоши патишта“ по кои може да се тргне за време на трансформирањето на човековата цивилизација под дејство на новите технологии. Речиси кај секој може автор-антиутопист – секаде се забележува губење на моралните вредности во општествата кои ги сликаат во услови на таа махенистика во општествените односи.

Во антиутопскиот роман *Прекрасен нов свет*, имено, се пренесува сликата на прогресот и неговото влијание врз човекот. Хаксли ни го опишува новото општество, целосно различно од сите дотогаш опишани општества од антиутопистите. Човештвото веќе се „произведува во епрувета“ и тоа не само еден вид на човек, туку неколку, почнувајќи од *алфа*, *бета*, *гама*, *делта*... па сè до *ипсилон*. Во романот не постои никаква материјална беда, ликовите не се незадоволни од нивната материјална благосостојба, не постои фалсификувано богатство како што е тоа покажано во *1984*; во *Прекрасен нов свет* постои целосно изобилие, не постои никакво незадоволство – и сето тоа доведува консеквентно до деградација на личноста.



Светот во *Прекрасен нов* е свет во кој сите човечки желби се определени однапред, уште пред човекот да биде создаден. Едноставно, сè што општеството може да им дозволи на идните граѓани го става во генетскиот код на идните поколенија, а што не може да си дозволи – едноставно го брише од генетскиот код.

*Еден од најважните елементи на општествената стабилност е токму процесот Бокановски! Најважниот елемент на општествената стабилност е ... стандардизирани мажи и жени, и тоа во еднообразни сериш.*³

*Тоа е тајната на среќата и доблеста: да се сака она што мора да се работи. Тоа е основната цел на сите обработки: да се наведат луѓето да ја сакаат својата неизбежна и општествено предодредена судбина.*⁴

Светот во овој роман е претставен како една огромна држава, сите луѓе се еднакви, но, како што е спомнато погоре, нив ги дели т.н. систем на касти. Луѓето се делат уште во лабораторија по пат на хемиска обработка. Ако во 1984 проловите, кои сочинуваат 85% од популацијата во Океанија, се неспособни за мислење и не можат да извршат никаква интелегентна работа, овде *алфите* се највисоката каста. Во *Прекрасен нов свет* тие се способни за високо интелектуално размислување, додека *ипсилоните*, на пример, ги извршуваат најцрните работи во светот. Целта на оваа хемиска обработка и делба на население во светот на касти е „сакањето на својата неизбежна општествено предодредена судбина“. Соодветно, ни една каста не воспоставува контакти со која било друга каста, повисока или пониска. Сите касти поминуваат хемиска обработка на лента од 2.040 метри должина каде што се одредува која епрувета со ембрион на која каста ќе ѝ припаѓа.

Над сите овие касти стојат врховните контролори. Тие, за разлика од претходните, се способни за размислување и осознавање на сè што не му е достапно на обичниот „обработен“ човек. На врховните контролори им е достапен дури и забранетиот Шекспир:

Но зошто е забранета? – праша Дивјакот, наполно зашеметен што е во близина на човек кој го прочитал Шекспир и сосема заборавајќи на своите страдања, желби, болки...

³⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје: ТРИ, 12

⁴⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје: ТРИ, 22



Затоа што е старомодна - одговори тој - а тоа е најголемата причина. Старите нешта повеќе не се од корист за нашата нова цивилизација.

Па дури и ако се убави?

Особено доколку се убави. Убавината привлекува, но ние не сакаме нашите луѓе да бидат привлечени од нешто што е старо, напротив, ние сакаме да бидат привлечени исклучиво од новите нешта.

Но токму тие нови нешта се одбивни и бесмислени. На пример, онаа претстава во која само се бркаат со хеликоптери и се чувствуваат нивните бакнежи, - Дивјакот го искриви лицето, - Само јарци и мајмуни... – Само во Отело се наоѓаа вистинските зборови за своите чувства на омраза и презир кон тие нови нешта.⁵

Вистината и науката се целосно потчинети во овој нов свет на утилитарните потреби на општеството:

Секоја радикализација доведува до општествена нестабилност. Тоа е само уште една причина зошто сме толку резервирани и кон најновите научни достигнувања. Секое ново научно откритие е потенцијално субверзивно, а тоа значи дека дури и науката треба некогаш да се прифати како можен непријател. Да, да. Верувајте ми, дури и науката.⁶

Целата хармонија во *Прекрасен нов свет* се постигнала исклучително преку предвременото уништување на сите интелектуални и емоционални потенцијали кај човекот. Наместо тоа, се всадуваат елементи на тотален меркантилизам. Љубовта кон природата, цвеќињата, убавината – сето тоа е тотално излишно, непрофитно за *светската држава*.

Полското цвеќе и прекрасните пејзажи имаат еден голем недостаток – тие се бесплатни. Од љубовта кон природата, фабриките не можат да работат. Затоа било решено да се отфрли љубовта кон природата, но задолжително да се задржи потребата за користење на

⁵⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје:ТРИ, 243

⁶⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје:ТРИ, 250-1



транспортни услуги. Се разбира, неопходно потребно е тие и понатаму да одат во природа, без разлика што ја мразат. Значи, требало да се пронајде економски прифатлива причина поради која би ги користеле сообраќајните услуги, а омразата кон природата да остане. И најпосле е пронајдена.⁷

Секој маж, жена или дете имаат обврска годишно да потрошат одредено количество разновидна стока. Во интерес на индустријата, се разбира. Ефектот...

ОНОЈ КОЈ СЕДИ И ЧИТА, НЕМА ВРЕМЕ ДА ПАЗАРИ!⁸

Но сепак, Хаксли ни пренесува едно општество кое се појавило по волјата на мнозинството. Но, во тој нов свет на хемиски модифицирани луѓе, се појавуваат и неколкумина кои ја осознаваат својата различност, го чувствуваат своето право на индивидуализам, слободен избор. Во делото тоа се двајца *алфа-плус* – Бернард Маркс и Хелмхолц Вотсон. Тие се судираат во ова „совршено“ општество со други програмирани *алфи, бети, гами...* Двајцата чувствуваат дека светот е повеќе од сумата на неговите составни делови. Тоа е чувство кое евентуално и ќе ги „прегази“. Вотсон го праќаат на Исланд:

А кога би подразмислил само малку, неговото испраќање на островот, всушност, не е казна, туку вистинска награда. Ќе го испратиме на островот, т.е. на местото на кое се наоѓаат најинтересните мажи и жени на оваа планета. Сите оние кои биле, на овој или на оној начин, премногу самосвесни индивидуалисти за да можат да се вклопат во општеството. Сите оние кои се незадоволни од ортодоксноста, сите кои имаат свои сопствени, независни и слободни мисли и размислувања... или со еден збор, сите оние кои навистина нешто вредат. Искрено кажано, господине Вотсон, ви завидувам.⁹

Еден од најсилните ликови во делото е и Дивјакот кој се појавува како еден од ликовите кои не се „произведени“ во епрувета, туку се родени по природен пат во недостапните за „цивилизацијата“ предели. Нему му е

⁷⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје:ТРИ, 29

⁸⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје:ТРИ

⁹⁾ Хаксли, А. (2004). Прекрасен нов свет. Скопје:ТРИ, 253



достапен Шекспир, достапни му се сите човечки чувства кои се отстранети од програмираните луѓе во градовите. Тој во „цивилизацијата“ се обидува дури да ги натера на бунт работниците. Но за да се неутрализира тој бунт, доволна е малку *сома* (легализирана дрога која се користи за „побегнување“ од реалниот свет) и пуштање на синтетичкиот говор „Антибунт-2“.

Од причина што нашиот свет е сосема поинаков од светот на Отело. Вие не можете да произведете фордмобил без употреба на челик, значи не постојат трагедии без општествената нестабилност. Но денес светот е наполно стабилен, а во исто време, не можам да посакам нешто што не постои. Сите се богати и безбедни, не знаат што е тоа болест, и тие не се плашат од смртта. Сите живеат во блажено незнаење за староста и страстите; тие не се измачувани од сопствените мајки и татковци, немаат сопружници, ниту деца, ниту љубовници – значи не постои никаков извор на длабоки чувства. Тие се, всушност, така обработени што не се однесуваат онака како што, можеби, и би требало да се однесуваат. А доколку, сепак, почувствуваат дека нешто им недостига, тогаш тука е секогаш присутната сома... а Вие, господине, Дивјак, толку здушно ја фрлавате низ прозорецот. И тоа во име на што? Во име на... слободата! – Управувачот весело се насмева. – Ви се молам, па Вие баравте од Делтите да знаат што е тоа слобода, а сега барате уште да го разберат Отело. Ве молам.¹⁰

Што се однесува до компарацијата на содржините меѓу Орвеловата 1984 и *Прекрасен нов свет* на Олдос Хаксли, доколку во првиот дел синтетичкиот цин служи како средство за опуштање, таа функција во второто дело ја има *сомата* како регулатор на масовната свест. И во двата романа се забележува манипулирање со историјата. Меѓутоа, во 1984 е создадена огромна институција која се занимава со уништување или ревидирање на историјата. Во *Прекрасен нов свет* историјата е претставена на популацијата како сосема неважен елемент. Во овој случај, наместо да се трошат огромни напори да се уништи историјата и спомените од умовите на луѓето, полесно е да се создаде одбојност кон истата.

За владетелите на светот, без разлика од кое доба, полесно е да владеат со луѓето преку однапред социјално „обработено“ општество со изменети системи на вредности, отколку да почнат со масовна репресија

¹⁰⁾ Хаксли, А. (2004). *Прекрасен нов свет*. Скопје:ТРИ, 244



на граѓаните на планетата во стилот на 1984. Во секој случај, различни писатели различно гледаат за можностите за „поробување“ на човековата слобода. Едно од видувањата е неолибералните економски политики доведе до невидена експанзија на комерцијализмот и меркантилните вредности во општеството – консумирање на она што е лесно консумирачко, деградирајќи ги сите постоечки мерила за квалитет и вредност. Тој економски прагматизам комерцијализира сè што може да се искористи за профит, а притоа, безброј пати навредувајќи ги и не почитувајќи желбите и чувствата на индивидуите. Сè што не може да биде лесно консумирано – уметноста, литературата, високите стилови на музика – истите се губат во деградирачкиот прагматизам на неолибералниот капитализам. Писателите, за да бидат продавани, не пишуваат маестрални дела, туку се акомодираат на сè „поразгаленото“ општество кое „гори“ за лесни и искривени вредности. Таквиот економски систем ја всадува мислата во човека „дека сè е за продавање и сè е за купување“. А човек кој ви вели дека парите можат сè, подготвен е заради пари и да ве убие. А кога сме кај „тоталитарното“ во таквото општество – зар има нешто полесно за владејачките класи од завладување со „разгалено“ и меркантилно општество!? Секоја сервирана вредност од елитата станува автоматски императив во некритично расположената маса. Индивидуата станува целосно деиндивидуализирана.

Социјално-философските гледишта на Олдос Хаксли

Очевидно е дека антиутописката линија во творештвото на Хаксли е нераскинливо поврзана со неговата агностичко-песимистичка концепција на светот, со неговата идеја за неможност за спознавање на објективната реалност воопшто и објективната основа на која било вредност одделно. Објективната и субјективната содржина на која било вредност во уметничкиот свет на Хаксли се разделени со неразрушлив ѕид. Бессилен поради својата немоќ, Хаксли залудно го бара излезот во барањата на Апсолутот. Вредностите кои во тоа време ја откриваат во очите на Хаксли својата неапсолутност, релативна субјективност итн., го губат за него своето објективно значење. Одовде потекнува сомнежот во односот на објективниот, општочовечкиот карактер на секоја реална вредност. На овој начин пред Хаксли стојат две принципиелно одделни вредности. Од една страна се – возможно-постоечките, возможно-реализирачките вредности на Земјата, највисоките „апсолутни“ вредности – вистината, доброто и убавината. Од другата страна постојат



– субјективните, релативните „вредности“ чиј основен критериум е компатибилноста со лесните утилитарни потреби на човекот. Ова за Хаксли претставува единствена достапна вредносна реалност, а таа реалност создава „применети“ утилитарни потреби за моралните норми и „применета“ уметност во службата на забавата. Врските меѓу хипотетичко-постоечкото апсолутно добро и моралните норми, како и врската меѓу уметноста и утилитарната „уметност“ – за Хаксли не се димензии кое се поврзани една со друга. Човекот во светот на Хаксли се наоѓа во две сосема неповрзани една со друга димензии. Од една страна, човекот во светот на Хаксли има способност во својот светоглед да ги допушта категориите на апсолутот и антиапсолутот, да мисли во категориите на доброто и злото, прекрасното и безобразното... Во таа димензија разумот на човекот е осуден на апсолутно сомневање. Но, од друга страна, човекот во светот на Хаксли има и редица материјално изразени утилитарни потреби и е способен адекватно – на емпириско и логичко ниво – да ги осознава нивните извори, што значи – и да го регулира нивното задоволување во рамките на општеството. Таквото интерпретирање за човекот на „две нивоа“ ја определува позицијата на Хаксли како социјален мислител, оценувач на способноста на човекот за разумно реорганизирање на своето битие. Тој апсолут на социјалната градба, кон кој се стремат сите реформатори и револуционери - тоа за Хаксли е општество на апсолутна слобода, општество во кое не би постоеле никакви препреки меѓу волјата на одделен човек – и волјата на другите луѓе и општеството во целост. Сепак, стремејќи се кон таква слобода, човекот во рамките на литературната концепција на Хаксли истовремено и се плаши од неа – не сакајќи да биде спознаен, изброен, програмиран во сите свои појави: тој се плаши од таквата слобода, која пак преминува во највисока не-слобода - и затоа постојано ја демонстрира својата не-спознаност. Имено, затоа е невозможно, според Хаксли, „научната“ трансформација на општеството на реални луѓе – на која и противречат сите кои не се потчинуваат на разумот на човековите страсти, на тоа противречи човекот кој дозволува во својот не-спознавачки светоглед на апсолутност, категории на доброто и злото, прекрасното и безобразното – и допушта во својата душа страст која не може логички да се провери.

Проблемите кои се појавуваат со контрадикциите меѓу апсолутната содржина на основните човечки вредности и нивните ограничувања, условните толкувања во рамките на одделните човечки општества го вознемирувале Хаксли за време на целиот негов живот и тој ги прифаќал со целата нивна комплексност и нејасност. Од една страна, богогубењето



и смислогубењето кои го карактеризираат човекот во првите децении на 20 век, кога станало јасно дека човечките вредности немаа првичен почеток во сознанието и словото на божественото, и наместо тоа, тие потекнуваат од појавата на човековата волја за самиот себе; а од друга страна, неопходност за барем делумно, ограничено човечко несовершенство на вредносниот код како средство за организација на земниот живот на луѓето. Во своите дела, Хаксли ги опфаќа проблемите на обврзаните аксиоми кои не можат да ја одразат реалноста во целата нејзина полност но чие познание е неопходно за мирното постоење на општеството. Одделно Хаксли ги разгледува неопходните допуштања кои треба да се прифатат како аксиом во демократското општество. „И кога идеалот е постигнат, светот за секој човек кој ќе застане за момент да се замисли, тој идеал ќе стане суета над суетите. Алтернативите се: или да не се мисли, или да се продолжи со бесцелно зборување или преправање дека правиш нешто важно, или да се признае суетноста на светот и да живееш цинично.“¹¹ Антиутопскиот „прекрасен нов свет“, моделиран од Хаксли – е свет на постигнат општествен идеал, токму поради причината што тој идеал е снижен до ниво на постигнување. Но жителите на тој свет се лишени од можноста да избираат втора алтернатива – тие се лишени од можноста да „запрат за момент, за да се замислат“. Како резултат, вистината, доброто и убавината се истакнуваат од светогледот на жителите на „прекрасниот нов свет“, заменувајќи ги со субјективни „вредности“ (корпоративен кастов морал, комерцијализирана уметност и др.).

Користена литература

1. Хаксли, О. (2004). *Прекрасен нов свет*. Скопје: ТРИ
2. Huxley A. (1949). *Proper studies*. London: Chatto & Windus

¹¹) Huxley A. 1949. *Proper studies*. London: Chatto & Windus, стр. 269





Научен труд
Scientific Paper

АМЕРИКАНСКАТА ИДЕОЛОГИЈА ВО ЗДРАВ РАЗУМ НА ТОМАС ПЕИН

м-р Марија Крстева¹

Апстракт: Концептот на просветителството како интелектуално, филозофско и политичко движење, главно, се однесува на идеи и ставови кои го означиле 18 век. Иако првпат се појавува во Франција, тоа е и европски и американски феномен. Тоа е период на масовни и комплексни движења, кои иако во различна форма и во различни региони и периоди, сепак имаат многу заеднички нешта. Една таква импликација на просветителството како широко меѓународно филозофско и книжевно движење резултира со моќен памфлет на Томас Пеин, *Здрав разум*. Неговата главна цел била да даде инструкции за владата кои ќе служат за правилно и средено општество создадено врз основа на разумот и изборот отколку на пасивната зависност од случајност и сила. Во оваа смисла, тој развил суштински теми како внатрешната природа на човекот, значењето на доблестите и идентитетот на американскиот карактер.

Клучни зборови: *просветителство, памфлет, движење, американски, општество, филозофија*

AMERICAN IDEOLOGY SEEN THROUGH THOMAS PAINE'S COMMON SENSE

Marija Krsteva²

Abstract: The concept of the Enlightenment as an intellectual, philosophical and political movement is generally affixed to a cluster of ideas and attitudes that marked eighteenth century. Although it first appeared in France, it is both a European and American phenomenon. One such implication of the Enlightenment as a broad international philosophical and literary

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



movement resulted in Thomas Paine's stirring pamphlet *Common Sense*. His main goal was to give instructions for a government that would serve for a just and ordered society, created on the basis of reason and choice, rather than a passive submission to accident and force. In this sense he developed essential themes such as the inherent nature of men, the meaning of virtue, and the identity of American character.

Key words: *enlightenment, pamphlet, movement, American, society, philosophy.*

1. Вовед

Концептот на просветителството како интелектуално, филозофско и политичко движење, главно, се однесува на идеи и ставови кои го означиле 18 век. Иако првпат се појавува во Франција, тоа е и европски и американски феномен. Тоа е период на масовни и комплексни движења, кои иако во различна форма и во различни региони и периоди, сепак имаат многу заеднички нешта. Ова води до идејата за група автори кои се разликуваат во нивните ракописи и размисли, но сепак го имаат истиот концепт на размислување. Овој начин на размислување наскоро станува доминантен начин на размислување концентрирано на слободниот, критички и конструктивен разум, користејќи го достапното знаење во хуманистичкото барање на подобро општество, подобро однесување, поголема среќа на земјата, подобро разбирање за тоа што се луѓето и за што се способни и што треба да се преземе во врска со тоа. Новиот начин на размислување неизбежно најде своја примена во сите општествени сфери, вклучувајќи ја литературата и уметноста во целост. Инвазивната експанзија на географските сфери ги прошири и умовите и ја разниша веродостојноста на официјалните вистини, особено тие на Црквата. Луѓето кои се ослободиле од секој авторитет, политички или религиозен, беа жестоко посветени на тоа да размислат за сè. Како резултат на ова, тие ги формираа своите мисли во зависност од државата, регионот, па дури и од нивната личност, но тоа што тие го правеле може да се објасни како рушење на стари митови. Во центарот на нивните мисли бил разумот како авторитативен, етички, естетски па дури и религиозен систем што требало да му овозможи на човештвото да ја разбере објективната вистина за реалниот свет. Брзото темпо на иновации во 17 век поткренато од Бејкон, Галилео и Њутон постави нова модерна научна методологија. Отфрлајќи ја институционализираната религија како човечка инвенција



чие свештенство понекогаш ја експлоатира лековерноста на луѓето, тие се концентрираат на човекот и човековиот живот и природниот свет. Нивно централно гледиште било прашањето во врска со најдобриот и правилниот начин на живот, кои се природните желби на човекот, дали тоа е среќата. Имајќи го предвид фактот дека среќата е одговорот на овие прашања, а нивните решенија се наоѓаат во различни концепти, како што се среќата и доблестите на индивидуата во општеството. Една група на мислителите сметала дека човештвото е главно добро, а многумина сметале дека луѓето се варијабилна комбинација помеѓу добро и зло. Други се концентрирале на човекот како разумно суштество што може да ги натера луѓето да сметаат дека личната среќа може да се постигне кога луѓето работат за општото добро. Други утописти сметале дека човечката природа може да се измени како резултат на притисокот на законот и образованието што пак може да води до тоа дека луѓето се корумпирани по природа. Друга порадикална и побунтовна група сметала дека усогласувањето на доблестите и среќата, сопствените и барањата од општеството се илузорна и измамничка мисија. Тие посочуваат на реалистичните факти дека доблесните луѓе често се несреќни жртви на нечесните среќни и така го сметаат сопствениот интерес како приоритет во човековиот живот. Сепак, тие сè уште сметале дека човековиот разум може да го смени човековото однесување. Етичкиот проблем не може да се оддели од политичкиот и така човекот треба да живее во општеството. Повторно, различни решенија се претставени. Француските филозофи како Монтескје и Волтер ја преиспитувале улогата на монархијата и парламентите. Тие биле против кралската узурпација, но Волтер сè уште сметал дека реформите може да се направат само со кралската моќ. Во Англија, од друга страна, идеите на мислителите биле малку поразлични и помалку смели и иновативни. Сепак, Лок ја прокламирал важната идеја за природата и моралните вистини велејќи дека тие не се вродени и подарени од Бога туку оговори на разумот и искуството. Како и да е, најважното достигнување на просветлението е појавата на Енциклопедијата уредена од Дидро. Во неа се поместени разни мислења и различни теми како појавата на општеството, режимот на Црквата, реформите на различни административни, судски и трговски единици, предвидувајќи влада која ќе ја уважува индивидуата. Овие идеи неизбежно го извршиле своето трансатлантско влијание во Америка во екот на нивната борба за независност од Велика Британија.



2. Просветителството на американска почва

Една таква импликација на просветлението како широко меѓународно филозофско и литературно движење резултирало со револуционерниот памфлет на Томас Пеин, *Здрав разум*. Неговата главна цел била да даде инструкции за владата кои ќе служат за правилно и средено општество создадено врз основа на разумот и изборот отколку на пасивното полегнување на случајност и сила. Во оваа смисла тој развил суштински теми како внатрешната природа на човекот, значењето на доблестите и идентитетот на американскиот карактер. Тој создал не само патека до американската револуција, туку и нешто што ќе послужи на подоцнежните револуции во Франција и Латинска Америка, иако тие биле *поттикнути* од некапиталистички, левичарски идеи од Руската европска марксистичка мисла. Го пренел најважниот елемент на просветлението, односно го поставил човекот како активен играч во моралниот и политичкиот свет. Ова е во смисла на тоа што неговите ставови се однесувале на ново бојно поле, слично но различно од европското, односно до американската идеологија во втората половина од 18 век. Тој бил уверен во увозот на европската борба за слобода на американската територија држејќи се до прогресот, тврдејќи дека кога слободата ќе ја напушти Америка тоа значи дека ќе го напушти светот. Тој одделува политички концепти со универзална примена но истовремено дава инструкции за директна политичка акција на територијата на целиот американски континент. Презентира и преглед на американската идеологија, како и главен придонес за таа идеологија.

Здрав разум, главно, се смета за силна пропаганда и оружје во американската борба за независност, но како и одлично литературно дело. Неговиот систематски приказ на политичка мисла и идеи може да се види како шема од идеи слични на група одавени со поврзувачки улички, отколку на мрежа од испреплетени делови. Во формирањето на филозофијата на американската револуција, тој се занимава со идеи и концепти за човековото однесување, општество и влада, што води до одделување на британските колонии во Америка од империјата. Едно од толкувањата на *Здрав разум* е дека мислењето на авторот е здраворазумското мислење на цела Америка и дека тие што не се согласуваат немаат здрав разум. Ова е последица на долгата историја на зборот, кога првпат се појавува во латински како *sensus communis*, кога свештеник од 18 век, Лорд Шафтесбури, ја објаснил фразата со значење не само како стандард на разумно однесување, туку и разум за заеднички интерес, љубов на заедницата и општеството, природна наклонетост, хуманост и обврски кои произлегуваат од природните права на човештвото и еднаквоста помеѓу



истите видови. Ова резонирање го прифатил и Пеин. Најпрвин *Здрав разум* бил објавен во серија од писма во весник што веројатно ја објаснува неговата поделба на четири дела насловени како: За потеклото на владата воопшто со специфични забелешки на англиската конституција, уставот; За монархијата и наследноста; Мисли за моменталната ситуација во Америка и Сегашната способност на Америка и некои други размисли (сегашна се однесува на тогашната состојба во Америка).

3. *Здрав разум* на Томас Пеин

Првите два дела сочинуваат помалку од една третина од целата работа и тие се теоретски дел и според тоа повлијателен, додека последните два дела се однесуваат на попрагматски аргументи и факти. Во краткиот вовед на овој памфлет, Пеин изјавува дека американската борба е борба за целото човештво, односно кога тие се борат за слобода, тие се борат за слобода воопшто кога ја бранат својата.

Тој го започнува првиот дел со изјавата дека општеството и владата, иако традиционално поисоветувани, се всушност одделни единици со различно потекло и импликации. Тој радикално потврдува дека општеството е добро, а владата лоша иако потоа ја омекнува изјавата велејќи дека владата, колку и да е лоша, сепак е неопходно зло. Понатаму, тој тврди дека ако сите луѓе работат според нивната внатрешна свест, стремејќи се кон вистинското однесување, тогаш нема да има потреба од надворешно влијание, но бидејќи луѓето не се владеат самите, тие доброволно ја прифаќаат улогата на владата во тоа. Тие предаваат дел од нивното „власништво“ во смисла на слобода и материјално поседништво за да гарантираат безбедно власништво над останатото. Во обид да го прикаже потеклото на општеството, Пеин го нагласува фактот дека со цел да создаде дополнителни удобности, поединците мора да научат да соработуваат во мали групи прикажувајќи примитивно општество. Тој понатаму тврди дека се додека поединците остануваат чесни во нивните односи, примитивното општество како што тој го опишува, може да функционира без влада но влијанието на пороците како неизбежен сопатник на човековиот карактер дава некоја форма на неопходна контрола и на тој начин, им предлага на луѓето да се организираат во собрание. Иако тој потоа станува најглавен претставник во борбата за правата на човекот, тој ништо особено не споменува во *Здрав разум* за правата како причина за влез во системот на владата. Тој само ги споменува слободата и сигурноста како мотиви што е спротивно со Декларацијата на независниот што специфично тврди дека целта на владите е да ги осигурат



неотуѓивите права на „живот, слобода и потрагата по среќа“. Потоа се осврнува на англиската конституција. Според него, Кралот и Горниот дом претставуваат остатокот на монархистичката или аристократска тиранија додека Долниот дом го претставуваат новиот републикански материјал за доблестите од што зависи слободата на Англија. Тој понатаму тврди дека системот на проверки и рамнотежа не може и не работи за нив, обвинувајќи ја круната како арогантната страна. Тој се спротивставува на мешана влада, велееќи дека во сите заедници, некои луѓе може да стекнат поголема позиција во однос на другите и да фаворизираат еднокамерна наместо двокамерна легислатура.

Во вториот дел насловен како „За монархијата и наследувањето“ Пеин продолжува со аксиомата дека сите луѓе се родени еднакви и според тоа ги признава за валидни само разликите помеѓу маж и жена и помеѓу доброто и лошото, препишувајќи ги првите како разлики на природата, а вторите на небото. Сепак, разликата помеѓу кралевите и поданиците во монархистичките општества е вештачка, како што вели, не е заснована ниту на природата, ниту на небото. Понатаму прави оригинално толкување на христијанските списи за да покаже дека поделбата на кралеви и поданици не е поддржано ниту од религијата. Пеин се осврнува на злото на наследството, што тој го отфрла врз основа на природата. Тој посочува на принципот на еднаквост што му дава право на човекот од раѓање да основа семејство, без разлика на титулата и личните почести што ги поседува и како последица на ова човекот сè почесто е ограничен во доделувањето на истите на неговите наследници поради можноста да ја стави во опасност иднината на идните генерации поради можноста да бидат владани од страна на расипник. На овој начин, тврди Пеин, кралството е предодредено да произлегува од почести. Кралот може да стане арогантен или репресивен и несвесен за вистинските интереси на луѓето. Тој малку се осврнува на некои од најважните каузи на револуцијата како таксите за чај, стакло, хартија и забраната за некои производители. Сфаќајќи дека парламентот веќе станал непопуларен во колониите, негова цел станале кралот и системот на наследување како уставна врска што ги држи колониите во империјата и ја контролира желбата за независниот. Ова се смета за една од најголемите причини за успех на *Здрав разум* во формирањето на јавното мислење. Спротивно од првите два дела кои се повеќе теоретски, последните две се однесуваат на практични нешта што бараат директна акција но сè уште не се најважната преокупација на секој колонист. Овде тој го нуди здравиот разум преку чисти аргументи и факти.



Третиот дел, главно, се однесува на покажувањето на слабостите како дел од структурата на Британската империја. Четвртиот дел ја акцентира потребата од итна акција за објавување независност. Тој ја повикува авторитарната контрола на Британската империја врз колониите како привремена, постојано осврнувајќи се на идејата - времето. На тој начин тој ја гледа иднината на Британија како фатална и ја користи можноста да покаже дека е време за Америка сама да си ја крои судбината. За подобро да ја претстави моменталната состојба тој не само што користи факти, туку се осврнува на чувствата и страстите на луѓето. Друга негова цел била да ја уништи вербата во моќта и ефикасноста на Британската империја. Тој тврди дека Америка пораснала да продолжи сама. Вели дека каква и да е заштитата што Британија ѝ ја давала на Америка, таа не е без интерес. Тој, исто така, го отфрла тврдењето дека Америка нема никаква врска со Европа освен таа со мајката-држава Англија, велејќи дека Европа, а не Англија ги формира колониите. Пеин понатаму продолжува дека Британската империја веќе не може да се справи со потребите на Америка, најпрвин поради далечината помеѓу колониите и метрополијата. Со цел да ги задоволи скептиците и да го оправда неговото тврдење дека за потребата да се формира сопствена влада, Пеин презентира формула за таквата структура. Тој предлага секоја колонија да има годишно собрание на чело со претседател чија работа ќе биде целосно домашна но и потчинета на континентално тело, односно конгрес. Конгресот, како тој што тврди, треба да биде избран од широк електорат, со секоја колонија поделена на региони од кои ќе бидат испратени претставници. За изборот на претседателот на конгресот, тој предлага комбинација од лотарија и избор за да се осигура дека претседателството ќе помине во рацете на жител од секоја колонија. Лотаријата ќе биде само за одредување колонија, додека личноста мора да биде избрана од мнозинството. Сите закони треба да се донесат со 3/5 од мнозинството. Во последниот дел тој се концентрира на потенцијалната поморска сила на Америка, повторно поттикнувајќи го духот на независноста на колониите.

4. Заклучок

Здрав разум се смета за револуционерен производ на просветителството на американска почва. Идеите од таа доба се вткаени во моќниот памфлет на Томас Пеин. Како литературно и филозофско богатство, тоа е прифатено и од обичните луѓе. Иако немало директно влијание на американската револуција, со сигурност ги одреди повеќето од насоките.



Користена литература

- Paine, Thomas (2008). *Common Sense*. Forgotten Books.
The Blackwell Companion to the Enlightenment. Ed. by Yolton, W. John.
(1991). London
- Aldridge, A. Owen. (1984). *Thomas Paine's American Ideology*. Canterbury,
New Jersey.
- Levine, Mark, (2012). *Ameritopia, Threshold*, Simon and Schuster, NY.
<http://www.earlyamerica.com/earlyamerica/milestones/commonsense/> 2010



Стручен труд
Professional paper

МАКЕДОНСКИТЕ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ НА ГЛАГОЛИТЕ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК ШТО ИСКАЖУВААТ ПСИХИЧКА СОСТОЈБА

проф. д-р Билјана Ивановска, проф. д-р Јованка Денкова,
доц. д-р Махмут Челик ⁽¹⁾

Апстракт: Во основата на овој труд се наоѓа идејата да се опишат повратните глаголи што искажуваат психичка состојба во германскиот и во македонскиот јазик, таа да се генерализира на сите глаголи што искажуваат психичка состојба, како и да се претстават преводните еквиваленти во македонскиот јазик. На овој начин се поставува темата на оваа работа во поопшти рамки на истражување. Како корпус се користат германски и македонски глаголи (повратни, транзитивни, интранзитивни, безлични) ексцерпирани од пишаниот и говорниот македонски и германски јазик. Нашата анализа на глаголите што искажуваат психичка состојба во германскиот и во македонскиот јазик (*/sich/ lieben, hassen, / sich /freuen, / sich /fürchten, sich schämen, trauern, /sich/ wundern, /sich/ enthalten, /sich/ denken, /sich/ begeistern* и а - */cel/ сака, /cel/ мрази, / cel/ радува, /cel/ плаши, /cel/ срами, /cel/ жали, /cel/ чуди, /cel/ воздржува, /се,си/ мисли, /cel/ воодушевува* и др.) покажува дека тие претставуваат (функционално и структурно) специфична категорија, разгледувани на ниво на морфологијата, синтаксата и семантиката.

Клучни зборови: глаголи, преводни еквиваленти, психолингвистичка интерпретација

ON THE MACEDONIAN COUNTERPARTS OF THE GERMAN VERBS DENOTING EMOTIONAL STATE

Biljana Ivanovska, Jovanka Denkova, Mahmut Celik ⁽²⁾

Abstract: The aim of this paper is to describe the verbs that express emotional and mental state of a person in German and Macedonian language,

⁽¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

⁽²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



to generalize this idea to all verbs that express mental state, as well as to find the appropriate translation equivalents in the Macedonian language. In this way we set the topic of this work in more general frames of research. As corpus we use German and Macedonian verbs (reflexive, transitive, intransitive, impersonal) taken from the written and spoken Macedonian and German language. Our analysis of these verbs that express mental state of a person in German and Macedonian (*/sich/ lieben, hassen, /sich/ freuen, /sich/ fürchten, sich schämen, trauern, /sich/ wundern, /sich/ enthalten, /sich/ denken, /sich/ begeistern* u.a. - */cel/ сака, /cel/ мрази, /cel/ радува, /cel/ плаши, /cel/ срами, /cel/ жали, /cel/ чуди, /cel/ воздржува, /ce,cu/ мисли, /cel/ воодушевува* и др.) presents that they are (structurally and functionally) specific category of word class, considering their analysis on the level of morphology, syntax and semantics, too.

Key words: *verbs, counterparts, psycholinguistic interpretation*

1. Вовед

Во германскиот и во македонскиот јазик постојат различни форми за опишување на емоционалната состојба на човекот која може да се изрази преку различни зборовни групи. Ние ја анализираме зборовната класа на глаголите кои имаат семантички признак „емоционалност“ и немаме за цел да ги опишуваме сите глаголи што изразуваат психичка состојба, туку само една репрезентативна класа од оваа група глаголи. Тоа би било премногу голем проект на работа со далеку поширок опсег. Наша цел е да спроведеме контрастивни испитувања и анализа на дел од овие глаголи во македонскиот и во германскиот јазик. Покрај тоа, се надеваме дека резултатите од споредувањата на ваквиот тип на македонски и германски глаголи ќе најдат примена во наставата по македонски и германски јазик, во преведувањето и изработката на учебни помагала (граматики, речници, учебници и др.).

1. Преводни еквиваленти на глаголите кои искажуваат психичка состојба во германскиот јазик – претставување и анализа

Во германскиот јазик се јавуваат повеќе типови конструкции како еквиваленти на македонските повратни глаголи што изразуваат психички состојби. Анализата ја базираме, главно, врз споредба на примери од преведени литературни текстови од германски на македонски јазик. Заклучоците се проверени во консултации со родени говорители на германскиот јазик. Оваа анализа, секако, не претставува и реална објективна слика, бидејќи преводот е условен од личниот избор на



преведувачот. Податоците што ги добиваме се поклопуваат со нашето чувство како роден говорител на македонски јазик и релативно добар познавач на германски јазик.

А) Дел од глаголите што изразуваат психичка состојба во македонски јазик можат да се претстават со *лично-неопределената германска „man“ конструкција во комбинација со глагол во трето лице еднина*. Пр.:

(a) „Der Garten ist einfach, und man fühlt gleich bei dem Eintritte, daß nicht ein wissenschaftlicher Gärtner...“ (Goethe J. W., 1984, S. 202)

(a1) „Градината е едноставна и веднаш при влегување се чувствува дека некој неизучен градинар го нацртал планот...“ (Гете. J. В., 1989, стр. 8).

(b) „Man fürchtete für Lottens Leben“ (Goethe. J. W, 1984, S. 325).

(b1) „Се плашеше за Лотиниот живот“ (Гете, J. В., 1989, стр.54).

(c) “...; man zwanig sich, man redete, man erzählte, man vergaß sich“.

(c1) „...; се присилуваа, разговара и така се заборауваа“ (Гете J. В., 1989: 33).

Според Helbig/Buscha (1996), лично-неопределената *man* конструкција не се вбројува во пасивните парафрази и покрај тоа што е синоним со пасивните форми и со нив може да се замени. Конструкцијата *man* во германскиот јазик не се однесува на конкретен агенс, туку на неопределен, неспецифициран, т.е. обопштен агенс. Импликуваниот агенс (*man*) може да се разбере на различни начини: луѓето (кој било), одредена специфична група на луѓе, неопределен агенс – некој човек и сл. (S. 185 – 186). Импликуваниот агенс има ограничена семантичка карактеристика (+ човек) и тој не е конкретизиран, како што вели Корубин (1990), тој може да означува: луѓе воопшто, некои луѓе, некои од луѓето, ние луѓето и сл. Во македонскиот јазик постои, покрај другите форми, и една форма со се како „скриена пасивна форма“, која се преомислува и добива друго, квалификативно значење. Пр.: *Тој лесно се лаже* (со значење: него човек може лесно да го излаже); *Тој лесно се заведува* (него човек може лесно да го заведе).

Б) Дел од македонските повратни глаголи што изразуваат психичка состојба можат да се претстават и реализираат со интранзитивен или транзитивен глагол во германскиот јазик.

(d) „Sie grüßte mich, ich dankte ihr, ...“ (Goethe J.W., 1984: 210)

(d1) „Таа ме поздрави и јас ѝ се заблагодарив ...“ (Гете J. В., 1989: 18)



- (e) “Sie dankte und stieg auf“ (Goethe J. W., 1984: 205).
(e1) „Таа се заблагодари и се искачи горе“ (Гете J. В., 1989: 12)
(f) “...; da versach’ s einer, patsch !...“ (Goethe J. W., 1984: 222)
(f1) „Еден се збрка – шлак...“ (Гете J. В., 1989: 32)
(g) “... Ich ertrug’ s nicht ...“ (Гете J. В., 1989: 32)
(g1) „И не можев да се воздржам“ (Гете J. В., 1989: 32)
(h) “... daß Ich die Freuden, die reinsten Freuden des Lebens nicht genossen habe“ (Goethe J. W., 1984: 223)
(h1) „... не сум се насладувал од радости, од најчисти радости на животот“ (Гете J.В ., 1989: 33).
(i) “... sondern ein fühlendes Herz den Plan gezeichnet, dass seiner selbst hier genießen wollte“ (Goethe J. W., 1984: 202)
(i1) „ ... туку некакво чувствително срце, што сакало овде само од себе да се насладува“ (Гете J.В., 1989: 8).

В) Во понатамошниот дел од текстот ги претставуваме повратните глаголи во македонскиот јазик преку германски глаголи што изразуваат резултативни психички состојби во комбинација со *придавка и копулативен глагол* (werden/sein). Во германскиот јазик станува збор за придавска предикација, а во македонскиот јазик за глаголска предикација.

(j) “Sie ward rot über und über“ (Goethe J. W., 1984: 205).

(j1) „Таа се зацрвени сета“ (Гете J. В., 1989: 12).

(к) “... bin ich mutig geworden“ (Goethe J. W., 1984: 222).

(k1) „... та и јас се охрабрив“ (Гете J. В., 1989: 31).

Според Helbig/ Buscha (1996), во германскиот јазик придавките со помошниот глагол sein градат т.н. *stative Prädikate* (статични предикати што се можни кај сите придавки кои можат да се употребуваат предикативно), а со werden придавките градат *Prozeßprädikate* (процесуални предикати каде што постојат одредени ограничувања).

Пример: Das Mädchen ist / wird * auf ihre sportlichen Leistungen stolz.
Das Kind wird/ist traurig. Mir war/wurde die Bedeutung des Wortes klar.
(S. 308)

Г) Дел од глаголите што изразуваат психичка состојба во македонскиот јазик можат да се изразат со помош на германската конструкција “*sich lassen + infinitiv*“ (од глагол што искажува психичка состојба). Оваа конструкција се смета како конкретна форма со модалниот глагол *können* (*може*), *модалниот инфинитив и пасивот*.



(l) „... der sich so lebhaft empfinden läßt,..“ (Goethe J. W., 1984:221)

(ll) „... која се чувствува поживо,...“ (Гете J. В., 1989: 221).

(m) „Ich ließ mich aber in nichts stören, ...“ (Goethe J. W., 1984: 225).

(m1) „Но јас не дозволив ни најмалку да се збунам, ...“ (Гете J. В., 1989: 35).

Рефлексивната форма што се состои од Sn + lassen + sich + infinitiv, дозволува редуција на lassen, без значителна промена во значењето на глаголот.

..., der sich so lebhaft empfinden läßt, ...

..., der sich so lebhaft empfindet, ...

Од гореспроведените анализи можеме да заклучиме дека во германскиот јазик се појавуваат повеќе типови конструкции како еквиваленти на македонските повратни глаголи што изразуваат психички состојби. Напоменуваме дека изборот зависи од преведувачот и е од индивидуална природа.

3. Заклучни резултати и забелешки

Македонските глаголи што изразуваат психички состојби (*/cel/ плаши, стравува, /cel/ радува, онакува, /cel/ заблагодарува /sich/ fürchten, /sich/ ängstigen, /sich/ freuen, trauern, sich bedanken*) зафаќаат широко семантичко поле и во германскиот јазик тие се изразуваат со различни видови конструкции (z.B.: Angst haben, sich ängstigen, in Angst versetzen, sich große Sorge machen, sich vor jmdm. ängstigen, sich fürchten, befürchten...; froh machen, Freude empfinden, erfreuen, aufheitern, aufmuntern, genießen... и сл.).

Набљудувајќи го однесувањето на овие глаголи во германскиот јазик наидуваме на некои интересни појави. Очигледен е фактот дека ваквиот тип на германски глаголи што се употребуваат со различни предлози го менуваат значењето и носат некое друго значење, што пак со себе врзува импликација за иднина, сегашност или изразува висок јазичен стил (*sich auf die Ferien, über das Geschenk, der Sohne... freuen*). Покрај тоа, различните предлози кои се среќаваат со овие глаголи се употребуваат и со други функции, за коишто не пишуваме овде бидејќи се надвор од нашата тема. Сето тоа укажува на фактот дека одредени рефлексивни конструкции по својата природа имаат способност да изразуваат различни типови повратност поврзувајќи со себе нови значења.

Семантичките и синтаксичките карактеристики на предикатот кој опишува психичка состојба се комплексни и сложени структури и дел



од нив беа интерпретирани на морфолошко, семантичко, синтаксичко и психолингвистичко рамниште. Тие зафаќаат широко семантичко поле и во германскиот јазик тие се изразуваат со различни типови конструкции, а врските меѓу преводните еквиваленти не се еднакво блиски. Во овој труд се обидовме да докажеме дека веќе опишаните конструкции претставуваат семантички единствена категорија во секој јазик одделно, иако врските меѓу сите претставници не се еднакво блиски. Ваквиот природ сметаеме дека беше неопходен поради разните типови на повеќезначност (па дури и двосмисленост) што се јавува меѓу одделните класи и поткласи. Опишаните конструкции во македонскиот и во германскиот јазик претставуваат формално единствена категорија, но сепак манифестираат морфолошки, синтаксички и семантички разлики.

Нашата анализа покажува дека разграничувањето најчесто настанува врз семантичките – прагматска основа (лексичкото значење на глаголот, природата на комуникантот во позиција на субјект, целокупната ситуација или факти познати од секојдневната животна пракса), но и врз граматичката основа. Овие согледувања за карактерот на глаголите што изразуваат психички состојби претставуваат еден предлог што, се надеваме, ќе побуди размислување. Многу аспекти од оваа проблематика (опсежно дијахронско испитување, детално истражување за рефлексивните форми со/без транзитивен пар) останаа надвор од овој труд заради неопходната тематска и просторна ограниченост.

4. Користена литература (на кирилица)

- Гете, Јохан Волфганг (1989): *Страданијата на младиот Вертер*. Македонска книга, 1989. Превод: Лазо Алексовски. Мисла, стр.154 (=ГСМВ).
- Ивановска Б. (1999): *Глаголи кои изразуваат психичка состојба во германскиот и во македонскиот јазик*. Магистерски труд. Филолошки факултет „Блаже Конески“, УКИМ-Скопје
- Корубин Б. (1990). *На македонско граматички теми*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.



Користена литература (на латиница)

- Fomina S. (1999): *Emotional-wertende Lexik der deutschen Gegenwartssprache*. Istoki Verlag, Woronesh, 207 S.
- Goethe, Johan Wolfgang (1981): *Die Leiden des jungen Werther*. Meisterwerke der Weltliteratur. Band 5. 1981. Carl Hanser Verlag. Munchen, S. 201-336. (=GLJW)
- Helbig G. & Buscha J. (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie. Leipzig. Berlin. München. Wien. Zürich. New York. 17 Auflage.





Прегледен труд
Review paper

ТЕРМИНОЛОГИЈАТА КАКО НАУКА И ТЕРМИНОЛОШКАТА РАБОТА

доц. д-р Светлана Јакимовска¹

Апстракт: Предмет на овој труд е даде приказ на основните теориски поставки на терминологијата како наука. Имено, станува збор за млада научна дисциплина која востановува посебен пристап кон проучувањето на структурата на терминот, а потоа и кон собирањето, класирањето и претставувањето на термините во рамките на терминолошките производи. Потребата од востановување на посебна терминолошка наука е условено од повеќе општествени фактори, но пред сè од развојот на науката и техниката во втората половина на минатиот век. Развојот на терминологијата е тесно поврзан и со развојот на преведувачката дејност, а терминолошките производи му стојат на располагање на преведувачот на стручни текстови, олеснувајќи ја неговата работа и овозможувајќи му побрзо и поефикасно да одговори на поставените задачи.

Клучни зборови: *терминологија, термин, назив, поим, терминолошка работа*

TERMINOLOGY SCIENCE AND TERMINOLOGY WORK

Svetlana Jakimovska²

Abstract: This paper aims to present the basic theoretical principles of the terminology science. In fact, terminology is a young scientific discipline that establishes a particular approach to the study of the term structure, to the collection, classification and presentation of terms in the terminology products. The establishment of the terminology science is due to a certain number of social factors, but, primarily, to the development of science and technology in

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



the second half of the 20th century. The development of the terminology is also related to the development of the translation activity as terminology products available to the translator of scientific and technical texts, which facilitate his/her work and allow fast and effective response to his/her tasks.

Key words: *terminology, designation, notion, terminological work*

Вовед

Свеста за потребата од востановување на терминологијата како посебна наука, која би била дел од науката за јазикот се јавува многу доцна. Сепак, она што денес се нарекува термилошка дејност постои одамна и го проследува развојот на многу, најчесто природни науки, преку организација и класирање на термините од соодветната област. Се разбира дека денес, на овој степен на развој на терминологијата, би било неблагодарно да се постави остра граница меѓу терминологијата како наука и термилошката дејност: тие заемно се условуваат и не можат да постојат една без друга. Затоа, во трудов, пред да ги претставиме облиците на термилошката дејност, ќе дадеме кус преглед на теориските поставки на терминологијата како наука.

Основни теориски поставки на терминологијата како наука

Терминологијата е млада наука која се одделува како посебна гранка на науката за јазикот дури во втората половина и кон крајот на минатиот век. Иако таа од неодамна се здобива со научен статус, почетоците на терминологијата тесно се поврзуваат со почетоците на човечката цивилизација. Штом човекот почнал да го користи јазикот, тој веднаш започнал да користи и термини од различни области. Во таа смисла се споменуваат и философските термини од јазикот на античките Грци или пак термините од јазикот на критските трговци.

Во Франција зачетоците на термилошката работа потекнуваат од периодот на 18 век, кога Лавоазје (Lavoisier) и Бертоле (Bertholet) именуваат и класираат поими од областа на хемијата, а Лине (Linné) ги проучува и класира термините од областа на ботаниката.

Терминот *терминологија* настанал во втората половина на 18 век и низ историјата овој термин се стекнувал со различни значења. Најчесто под терминологија се подразбирал „...збир термини од определена активност, дисциплина, домен, како на пример: хемиска терминологија, биолошка терминологија ...” (Le grand Robert : 1987)



Ваквото сфаќање на поимот *терминологија* се задржува сè до 20 век, кога се наметнува потребата од востановување на терминологијата како наука. Причините зошто дури од неодамна терминологијата го добива научниот статус се од општествена природа. Нејзината улога не можела да биде занемарена во ера во која нагло се развиваат науката и техниката, во ерата на медиумска експанзија, на засилена меѓународна соработка и создавање на големите пазари. Се разбира дека за развојот на терминологијата силен придонес има и одделувањето на науката за јазикот како посебна наука, но и интервенцијата на некои држави и влади на јазичен план. Всушност, за да се одржи чекорот во научната и стручната соработка и да се овозможи непречен научен и технички развој, морало да се одбегне конфузијата која би произлегла од различните називи давани за еден ист поим.

Оваа потреба прв ја видел Еуген Вистер (Wüster: 1968) кој денес се смета за татко на терминологијата. Тој како индустриски работник морал сам да се соочи со неусогласената индустриска номенклатура во меѓународната трговија. Пристапот на Вистер е методолошки и нормативен, затоа што за него терминологијата е средство кое ќе овозможи да се одбегне повеќезначноста во научната и техничката соработка.

Клучен момент во развојот на терминологијата е формирањето на ИСО (International Organization for Standardization) односно Меѓународната организација за стандардизација со седиште во Женева. ИСО е невладина организација формирана во 1946 година и претставува мрежа од 162 национални институти за стандардизација. Нејзина цел е да ги развива и објавува меѓународните стандарди.

Стандардите, пак, кои се однесуваат строго на терминологијата ги разработува термилошката комисија TC 37. Оваа комисија има за задача да подготви стандарди кои ќе ги прецизираат принципите и методите за подготовка и користење на јазичните ресурси во рамките на стандардизацијата и сродните активности.

Според ИСО 1087 (1990)³, терминологијата претставува: *Научно проучување на термините и поимите кои се употребуваат во стручните јазици.*

³) Повеќе информации на www.iso.org



Поимот *термин* и неговата структура

Терминот е клучен поим во терминологијата. Тој е во суштина јазичен знак кој како и сите јазични знаци содржи ознака и означено. Ваквиот концепт за структурата на јазичниот знак е разработен уште во почетокот на минатиот век од страна на таткото на лингвистиката Фердинанд де Сосир (Saussure: 1982). Тој го дава следниот шематски приказ на структурата на јазичкиот знак:

$$\text{Signe} = \frac{\text{signifiant}}{\text{signifié}} \qquad \text{Јазичен знак} = \frac{\text{ознака}}{\text{означено}}$$

Терминолозите денес инсистираат на замена на називите. Односно, замена на терминот *signifiant* (*ознака*) со *dénomination* (*именување, назив*) и на терминот *signifié* (*означено*) со терминот *notion* (*поим*). Шематски, структурата на терминот би се прикажала на следниот начин:

$$\text{Термин} = \frac{\text{назив (именување)}}{\text{поим}} = \frac{\text{ознака}}{\text{означено}}$$

$$T(\text{terme}) = \frac{D \text{ dénomination}}{N (\text{Notion})} = \frac{\text{signifiant}}{\text{signifié}}$$

Терминолозите инсистираат на промена на називите затоа што иако терминот претставува единица на јазикот, тој сепак, содржи и особености кои го одделуваат од јазичниот знак кој му припаѓа на општиот јазик.

Пред сè, терминот е многу потесно поврзан со другите термини кои припаѓаат на соодветниот стручен домен односно на значенското поле, отколку со термините кои припаѓаат на други дисциплини. Терминот не може да се дефинира изолиран од доменот на активност, дисциплината или науката на која ѝ припаѓа.

Кај терминот, исто така, постои извесна предност на поимот пред називот. Терминологот не се интересира што означува определена јазична форма (како лексикографот, на пример) туку се прашува дали е поимот јасно определен. Оттука произлегува и поголемата застапеност на ономазиолошката метода во општата термилошка теорија, метода која тргнува од поимот за да го востанови називот, а на чија употреба инсистира и Вистер, таткото на терминологијата.

Конечно терминот се разликува од јазичниот знак и по начините на неговото образување. Тој може да биде формиран:



- преку специјализација на збор од општиот јазик;
- од корен на античките јазици или според одредени елементи на современите јазици;
- со помош на синтагматски и перифрастични форми.

Термините не се разликуваат од зборовите од општиот јазик на формален или семантички план. Како и кај зборовите од општиот јазик називите претставуваат фонолошки единства, кои се артикулираат фонетски, а можат да се претстават и графички. И на семантички план не постојат разлики. Концептот, поимот, кој е дел од терминот, се однесува на определена стварност. Разликите, всушност, се јавуваат на функционален план односно при комуникацијата. Термините се дистрибутивни единици кои најчесто се комбинираат со други стручни термини. Една јазична единица станува терминолошка кога се употребува во одреден стручен домен.

Називот како дел од терминот

Називот е дел од структурата на терминот. Во терминологијата, називот, ознаката, односно формалниот аспект на терминот се дефинира како низа звуци или букви, кои ја претставуваат основната фонолошка форма, која е во согласност со фонетските и правописните норми на еден јазик:

Délit

Фонетска форма

Пишана форма

[deli]

délit

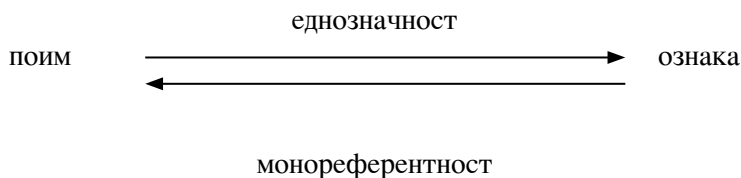
За терминолозите од клучно значење е пишаната форма, бидејќи и процесите на стандардизација се однесуваат на пишаната форма, а не на изговорот на термините.

На ниво на називот терминолозите обработуваат проблеми кои се однесуваат на формата на терминот. Овие проблеми ги опфаќаат зборообразувањето, хомонимијата, полисемијата, но називот добива централно место најчесто при разработка на некои проблеми од областа на неологијата.

Кога станува збор, пак, за односот на називот и поимот, во науката се инсистира на еднозначност и еднореферентност. Така, се смета дека еден назив треба да упатува само на еден поим, и дека за еден поим треба да



постои само една ознака. Сепак, практиката покажува дека синонимијата и полисемијата се неискоренлив дел и од стручните јазичи, а задачата на терминологијата е да го намали нивниот број. Двонасочноста во односот меѓу поимот и ознаката може да се претстави на следниов начин:



Поимот како дел од терминот

Терминот *поим* во терминологијата е соодветен на терминот *концепт* во философијата. Според нормата ИСО 704 (1987) поимите и концептите се „ментални конструкции кои служат за класирање на поединечните предмети од надворешниот или од внатрешниот свет со помош на одредена поголема или помала апстракција“.⁴

Концептите се, всушност, ментални претстави за предметите кои не дефинираат поединечни, туку класа предмети. Ваквата структура на концептите се наметнува поради ограничениот карактер на човековата меморија, кој не дозволува да ги запомине сите поединечни податоци. Концептот значи не е референт, туку ментална конструкција која го претставува.

Кај концептите разликуваме два вида карактеристики: суштински и несуштински. Суштинските карактеристики се неопходни при дефинирање на одредени концепти додека несуштинските карактеристики не се неопходни при дефинирањето на поимот. Така, на пример, ако го дефинираме поимот *право* можеме да констатираме дека станува збор за збир правила кои го уредуваат општествениот живот. Не е од суштинско значење да се набројат сите правила или пак аспектите на општествениот живот кои тие ги опфаќаат.

Кај суштинските карактеристики можеме да одделиме одредени карактеристики кои овозможуваат разграничување на еден поим од друг, а кои се нарекуваат дистинктивни. Така на пример приватното право се разликува од јавното право по тоа што првото ги опфаќа поединците,

⁴) “...des constructions mentales qui servent à classer les objets individuels du monde extérieur ou intérieur à l’aide d’une abstraction plus ou moins abstraite“.



правните субјекти, а второто државната организација.

Концептите може да се претстават на различни начини, но кога станува збор за правните термини иконичното претставување е многу ретко, па термините најчесто се определуваат преку дефиниција.

Поимот термилошка работа

Термилошката работа, како што претходно споменавме, му претходи на востановувањето на терминологијата како наука. Поради специфичниот карактер и значењето на термилошката работа, сè уште постојат дилеми дали терминологијата е наука во вистинската смисла на зборот, или пак се работи само за една теориска рамка која ја насочува практичната дејност. Според, Сахер (Sager:1990, p.11) на пример, терминологијата може да се сведе само на практична дејност бидејќи теориските основи таа ги позајмува од други сродни дисциплини. Сепак, тој признава дека станува збор за единствена практична дисциплина чија цел е да ја олесни комуникацијата меѓу специјалистите, како и да разработи стратегија за промоција на јазиците кои технички не се доминантни.

Иако денес е поголем бројот на оние кои сметаат дека терминологијата е одделна дисциплина, сепак мора да се признае дека развојот на термилошката теорија е побавен и заостанува зад развојот на термилошката работа што укажува на значењето кое го има практичната дејност кога станува збор за терминологијата. Повторно причините за ваквата состојба треба да се бараат во потребите на современото општество во кое комуникацијата меѓу стручните лица мора да биде што е можно подобра, а тоа може да се постигне преку превод, но и преку стандардизација на термините во еден јазик.

Денес термилошката работа се дефинира како *систематизација и претставување на поимите, како и презентација на различните терминологији според востановени методи и принципи.*

Оттука може да се заклучи дека задачата на терминологот е од една страна теориска, затоа што ги опфаќа поимите и нивното означување во рамките на стручниот вокабулар, но и практична бидејќи ги опфаќа методите својствени на термилошката дејност.



Заклучок

Целта на овој труд беше да даде преглед на општата термилошка теорија, на основните поими во терминологијата, како и подетално да го анализира поимот *термилошка работа*. Притоа, од тој преглед јасно може да се увиди дека освен првичното, одамна востановено значење на терминот *терминологија* како номенклатура или збир термини од одредена област, денес овој термин се употребува со ново значење, со значење на наука која востановува посебен пристап во проучувањето на јазичниот знак – термин, но и наука која востановува посебни методи кога станува збор за практичната дејност особено во однос на собирањето, систематизацијата и претставувањето на термините. Потребата од востановувањето на термилошка наука се наметнала од практични причини, односно од огромниот наплив на нови термини кои го следат развојот на науката и техниката и појавата на нови концепти. Познавањето на структурата на терминот е од огромно значење при неговото презентирање во термилошките производи, што пак во огромна мера ја олеснува работата на преведувачот на стручни текстови, кој преведува во различни и неретко нему недоволно познати области.

Користена литература

- Auger, R. et coll. (1978) *Méthodologie de la recherche terminologique*, Editeur officiel du Québec. (книга)
- Cabre, M. T. (1998) *La Terminologie*, Les Presses de l'Université d'Ottawa. (книга)
- Depecker, L. (2002) *Entre signe et concept*, Presses Sorbonne Nouvelle. (книга)
- Dubuc, R (1978) *Manuel pratique de terminologie*, Conseil international de la langue française. (книга)
- Gouadec, D. (1990) *Terminologie, Constitution des données*, AFNOR. (книга)
- Le grand Robert* (1987) (книга)
- Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*, PUF, 1995. (книга)
- Saussure, F. (1982) *Cours de linguistique générale*, Payot. (книга)
- Wüster, E. (1968) *Dictionnaire multilingue de la machine-outil*, Technical Press. (книга)
- Sager, J. C. (1990) *A Practical Course in Terminology Processing*. (книга)



Стручен труд
Professional paper

ДИДАКТИЧКИ ПРИСТАП КОН ТОЛКУВАЊЕТО НА СИНТАКСИЧКАТА ПОВЕЌЕЗНАЧНОСТ

м-р Даринка Маролова¹

Апстракт: Предмет на ова истражување се проблемите во толкувањето од германски на македонски јазик, кои може да бидат предизвикани со појавата на синтаксичката повеќезначност, како лингвистичка категорија. Притоа толкувачот посегнува по разни стратегии, сè со цел да не дозволи прекин во комуникацијата, во која тој се јавува како посредник. Тој сам одлучува на кој начин ќе се справи со овој феномен. При трансферот на синтаксичката повеќезначност од германски на македонски јазик, како краен исход може да се јават три случаи: решливи, делумно решливи и нерешливи.

Клучни зборови: *толкувач, транслатологија, транслаторен проблем, стратегија, трансфер.*

DIDACTIC APPROACH TO INTERPRETING THE SYNTACTIC AMBIGUITY

Darinka, Marolova²

Abstract: Scope of this research are the problems of interpretation from German to Macedonian that can be caused by syntactic ambiguity as a linguistic category. The interpreter uses different strategies, in order to prevent disruption in communication, in which he acts as a mediator. He alone decides how to deal with this phenomenon. The transfer of syntactic ambiguity from German into Macedonian can finally result in: resolved, partly resolved and unresolved cases.

Key words: interpreter, translatology, translational problem, strategy, transfer

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



Вовед

Човечкиот организам функционира така што секогаш кога ќе се најде на неизвесност, несигурност или пречка во нормалниот тек на некоја активност, се труди да ја отстрани. За успешно справување со каков било проблем се неопходни препознавање и опишување на проблемот, развивање на стратегии за негово решавање и проверка на решението (Вилс 1992:63), а на сите операции за решавање на проблемите им е заедничко што се базираат врз принципот на обиди и грешки, што се искористуваат старите информации за да се намали периодот меѓу препознавањето и решавањето на проблемот, што се одвиваат чекор по чекор и што се бара извесен потенцијал за креативност (Вилс 1992:51).

Предмет на ова истражување се проблемите што ги предизвикува синтаксичката повеќезначност, кога ќе се појави во некој изворен текст што толкувачот треба да го пренесе на друг јазик. Значи синтаксичката повеќезначност, како лингвистичка категорија се сместува во транслатолошки рамки. Најпрво се дефинира поимот „синтаксичка повеќезначност“, како доста непознато поле во науката за јазикот, потоа поаѓајќи од општите стратегии во толкувањето, а во насока на надминување на евентуалните проблеми поврзани со овој феномен, се прави осврт кон трансферот на синтаксичката повеќезначност од германски на македонски јазик и се нуди еден дидактички модел за тоа како да се справи толкувачот со овој проблем. Од многуте можности кои му стојат на располагање, толкувачот ја одбира стратегијата која за најкусо време ќе донесе најдобри резултати. Притоа е важно да се нагласи дека тој може да се соочи со решливи, делумно решливи или нерешливи случаи на синтаксичка повеќезначност.

Поимот „синтаксичка повеќезначност“

Синтаксичката повеќезначност е појава на повеќе од една семантичка интерпретација на група лексеми, меѓусебно комбинирани според одредени синтаксички правила. Според Агрикола (1968:62), оваа појава се среќава: прво, кога се воспоставуваат истовремено две или повеќе релации на зависност меѓу реченичните членови: *Ich fühle, dass du mich küsst, obwohl ich krank bin.* (концесивната реченица *obwohl ich krank bin* може да се однесува и на главната реченица *ich fühle* и на зависната реченица: *dass du mich küsst*); второ, кога е различен видот на релациите меѓу елементите: *Klara ähnelt Brigitte.* (Кој на кого личи?) и трето, кога постојат повеќе релации чиј вид не може да се определи еднозначно: *Im Wohnzimmer liegen lange Teppiche.* (*lange* може да биде придавски атрибут на именката *Teppiche* или прилошка определба за време како реченичен член).



Стратегии во толкувањето

Кога се соочува со транслаторните проблеми, човек бара начини за нивно надминување, макар што нема конкретни стратегии за секој проблем. Во овој труд се застапува мислењето дека постојат генерални стратегии за овозможување (и олеснување) на процесот на толкување и генерални стратегии за надминување на проблемите во толкувањето.

– Генералните стратегии во толкувањето се применуваат и без да постои конкретен толкувачки проблем, па затоа се сметаат за вообичаен дел од толкувачкиот процес: селективно и интензивно слушање, користење на асоцијации, т. е. поврзување на постоечките сцени со слушнатите рамки, антиципирање, т.е. предвидување на сè уште неискажаното врз основа на веќе слушнатото и активираното предзнаење, сегментирање на смисловните единици, бележење (кај консекутивното толкување), транскодирање, т.е. создавање на нов текст навраќајќи се постојано на меморираното, компримирање со конкретизирање, елиминирање на редувантите елементи, фокусирање, т.е. потенцирање на релевантните елементи, контролирање на содржината и на структурата на текстот-цел и многу други.

– Генералните стратегии за надминување на толкувачките проблеми се општи и најчесто применливи врз повеќе проблеми од сличен вид: користење на контекстот; чекање да се добијат повеќе информации; консултирање документи во кабина (при симултаното толкување); поставување повратни прашања (при консекутивното толкување); обраќање до слушателите со коментирање, коригирање врз основа на енциклопедиско знаење, упатување кон друг извор на информации; мобилизирање на пасивниот колега, а во краен случај и отстапување на колегата да толкува; тактичко испуштање на зборови; приближна фонетска репродукција (на пр. при недоволно добро слушнати имиња); парафразирање; генерализирање; апроксимација; пермутација; транспозиција; модулација; експанзија; редукција и многу други (повеќе за стратегии во толкувањето кај Калина 1998:213, Кауц 2002:324, Шрајбер 1998:152).

За трансферот на синтаксичката повеќезначност од германски на македонски јазик

Не мора да значи дека појавата на синтаксичката повеќезначност безусловно корелира со проблеми во процесот на толкување. Толкувачот, вистина, можеби ја забележал, но поради тоа што едната варијанта е мошне нелогична, автоматски се зема предвид само логичната (пр. *Die Frau futtert die Katze*) или, пак, која било од варијантите и да се земе предвид,



се постигнува истиот комуникациски ефект, па не би имало потреба од дезамбигвизација (пр. *Der Präsident des VfB Stuttgart ist der Kultusminister von Baden-Württemberg*³⁾ (Ајзенберг 2004:291), а некогаш (ова е и најчест случај) синтаксичката повеќезначност не се ни забележува, затоа што се дезамбигвирала уште пред да стане толкувачот свесен за нејзиното постоење. Кога толкувачот ја идентификува синтаксичката повеќезначност како проблем, размислува за можните опции и многу брзо прави обиди за нејзино решавање, неутрализирање или барем избегнување. Тогаш тој може да се повика на своето искуство ако и порано има решавано сличен проблем, може да користи автоматизирани и рутинизирани стратегии⁴ врз основа на веќе познати модели, применувани врз проблеми од сличен вид или, пак, во истиот момент со активирање на својот ум да користи нешто сосема ново како стратегија.

За решавање на овој проблем, на толкувачот му се препорачува да посегне по некоја од следниве стратегии или да направи комбинација од две или повеќе опции:

- Да чека, т. е. временски да се оддалечи од говорителот, со надеж дека тој ќе повтори, ќе дообјасни, ќе парафразира или дека натамошниот контекст ќе му даде дополнителни информации, со што се намалуваат ризикот и несигурноста. Негативна страна на оваа стратегија е што се оптоварува меморијата;
- Да постави интерактивно повратно прашање (кај симултаното толкување ова е невозможно поради отсуството на директен контакт меѓу толкувачот и говорителот);
- Да го искористи принципот на претпочитање на една варијанта за сметка на друга од различни причини (поради фреквентноста, логичноста, непосредниот контекст, прагматиката, синтаксата, интонацијата и сл.). Тогаш на прашањето „Зошто едната варијанта е подобра од другата?“, во една анкета (на 20.9.2010) спроведена кај десет студенти по германистика на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“, кои го владеат солидно германскиот, како странски јазик, највеќето одговориле „Тоа ми звучи подобра“

³⁾ Овде не се знае дали именската синтагма што го означува министерот за култура од Баден-Виртенберг е подмет, а именската синтагма што се однесува на претседателот на спортското здружение на Штутгарт е именски дел од предикатот или обратно, но сепак двете интерпретации имаат исто значење.

⁴⁾ Постојат и веќе фиксирани правила за пренесување на одредени изрази, односно стандардни решенија за транслаторните проблеми (Кауц 2002:127) во однос на лексиконот, зборообразувањето, фразеологијата, синтаксата итн.



или „Тоа ми е положично“. Во случај на грешка се прават обиди за изнаоѓање начини како да се коригира изборот најнезабележливо и со најмали последици врз нормалниот толкувачки процес;

- Да коментира, обраќајќи им се на слушателите за она што сака да го каже излагачот, а некогаш и да презема оригинални изрази, цитирани на германски јазик и да ги објаснува дополнително на македонски;
- Да ја игнорира синтаксичката повеќезначност со надеж дека таа постои и во јазикот-цел или дека новиот реципиент можеби ќе сфати за што станува збор;
- Да го исфрли тактички и незабележливо исказот кој содржи синтаксичка повеќезначност како да не постои (пред сè ако не содржи суштествени имформации);
- Да изврши апстрахирање или редуцирање;
- Да најде соодветен еквивалент во другиот јазик, односно во кодирањето на пораката на јазикот-цел пак да употреби синтаксичка повеќезначност и на тој начин да му го пренесе проблемот на новиот реципиент. Повеќезначностите кои се поклопуваат во двата јазика не претставуваат проблем во толкувањето;
- Да изврши адаптација, т.е. да најде друг сличен израз со кој ќе се постигне истиот ефект (само ако синтаксичката повеќезначност е употребена намерно и целесообразно);
- Да преведува буквално, збор по збор со задржување на бројот, местото и видот на зборовите, па дури и да ја имитира синтаксата од изворниот текст;
- Во краен случај да ризикува и да погодува „на среќа“, со надеж дека ќе ја погоди точната варијанта;
- Да престане да толкува (ова е најлош случај кон кој во никој случај не треба да се стреми толкувачот, но е подобар отколку да толкува без да разбира и да дава неточни и конфузни информации) и да му отстапи микрофонот на другиот толкувач (ако има уште еден толкувач).

Резултат

Во обидот да се справи со синтаксичката повеќезначност толкувачот може да најде на три ситуации: решливост, делумна решливост и нерешливост (Агрикола 1968:145) на проблемот.

- А. Решливите случаи на синтаксичка повеќезначност се најчести и не претставуваат проблем за толкувачот.
- Б. Делумната решливост на синтаксичката повеќезначност е во врска



со можноста за редуцирање на бројот на можните варијанти. Иако не станува збор за целосно решавање на проблемот, процентуално се зголемува веројатноста да се избере вистинската варијанта. Зависната реченица *...dass die Lehrerin von Schneider getötet wurde* може да се сфати на три начина: дека учителката фон Шнајдер била убиена, дека учителката била убиена од страна на Шнајдер и дека учителката на Шнајдер била убиена. Но, ако на пр. од контекстот произлегува дека учителката се презива Шмит а не фон Шнајдер, се исклучува првата можност, а остануваат во игра другите две опции.

В. Нерешливост има најчесто онаму каде што недостига јазичниот контекст или ако јазичниот контекст не е еднозначен и прецизен.

Заклучок

Со овој труд успеавме да ја претставиме синтаксичката повеќеозначност во транслатолошко светло. На почетокот го дефиниравме овој синтаксичко-лексички феномен, потоа ги наведовме основните стратегии кои ги применува секој толкувач во секојдневната пракса, за да дојдеме до поглавјето посветено на трансферот на синтаксичката повеќеозначност од германски на македонски јазик. Дојдовме до резултатите дека некогаш воопшто не постои еквивалентност (тотално нерешливи случаи, најчесто поврзани со културната специфика на јазичните простори) за синтаксичката повеќеозначност, додека, пак, некогаш постојат два или повеќе еквиваленти - тогаш толкувачот мора да се реши за една од можните варијанти (делумно-решливи случаи), а некогаш може да се пронајде соодветниот целосен еквивалент во македонскиот јазик (решливи случаи).

Дали и како толкувачот ќе се справи со синтаксичката повеќеозначност зависи од обемот и видот на самиот проблем, од јазичниот контекст (дали е доволен по квалитет и квантитет) и нејазичните придружни елементи, од толкувачот (колку е снаодлив, искусен, брз, подготвен), од ситуацијата (времето на располагање, неопходноста од решавањето на проблемот и сл.), од јазичната и културната двојка и др. Бидејќи толкувачот е тој којшто мора да се одлучи која стратегија ќе ја искористи, а притоа да добие оптимален резултат, т.е. да не биде попречен нормалниот тек на комуникацијата, може да се констатира дека тој носи голема одговорност.



Користена литература

- Agrikola, E. (1968). *Syntaktische Mehrdeutigkeit (Polysyntaktizität) bei der Analyse des Deutschen und des Englischen*. Berlin: Akademie.
- Eisenberg, P. (2004). *Grundriß der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Kalina, S. (1998). *Strategische Prozesse Beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Narr.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Schreiber, M. (1998). Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren. In: Snell-Hornby, M. /Hönig, H.G./Kußmaul, P./Schmitt, P.A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 151-154.
- Wills, W. (1992) *Übersetzungsfertigkeiten, Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Narr.





Оригинален стручен труд
Original Professional Paper

УЛОГАТА НА ДИРЕКТОРОТ ВО МОТИВИРАЊЕТО ЗА ПРИФАЌАЊЕ ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТЕТО

проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева¹

Апстракт: Промените се постојани, промените создаваат проблеми, тие бараат решенија, решенијата создаваат нови промени, а тие пак нови проблеми. Само оние институции кои ќе ги следат промените што неминовно се наметнуваат во променливиот свет во кој живееме ќе опстанат. Секоја промена што ќе се обидеме да ја забавиме или да ја игнорираме подоцна се јавува со уште поголем интензитет. Затоа, да не се обидуваме да ја спречиме, да научиме да се справиме со неа.

Директорот-менаџер во училиштето треба да има способност за анализирање на состојбата на организацијата со која менаџира, односно каде сме, во кој правец се движиме, на кој начин, со кои средства, со кои луѓе и на крајот да согледа колку во тоа сме успеале.

Клучни зборови: *менаџмент, промени, директор, училиште.*

THE ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE MOTIVATION FOR ACCEPTING CHANGES IN SCHOOL

Emilija Petrova Gorgeva²

Abstract: Changes are permanent, changes create problems, they seek solutions, solutions create new changes, and these in turn create new problems. Only those institutions that keep up with inevitably imposed changes occurring in this ever-changing world we live in will survive. Any change we try to slow down or ignore emerges later with even greater intensity. Therefore, we should not try to stop it, but learn how to deal with it.

Principal - manager in the school should have the ability to analyse the situation of the organization that he/she manages, i.e. where it is at the moment,

¹) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²) Faculty of educational sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



in what direction it is going and how, which means it uses, with which people the work is done, and, eventually, he/she should be able to see how much the institution succeeded in this.

Key words: *management, changes, principal, school.*

Вовед

Факт е дека квалитетот на управувањето со промените зависи од квалитетот на донесените одлуки и ефикасноста на нивната имплементација, но зад овие две активности стојат повеќе аспекти на менаџерската работа.

Менаџерската функција станува сè посложена, динамична и одговорна работа. Менаџерот е должен да ги направи сите напори за да ги мобилизира сите расположливи ресурси и да ги насочи кон постигнување на поставената цел пред организацијата со која управува. Освен сè што е поврзано со планирањето, координацијата, организацијата на активностите во правец на воведување на промените, неодминлива е и мотивацијата на вработените за нивно прифаќање, како процес што се испреплетува низ сите активности поврзани со управување со промените во едно училиште.

Трендот на брзи промени, како неизбежен феномен, со себе ја носи и потребата од сериозен пристап и водење соодветна образовна политика која ги допира клучните детерминанти на секое општество. Вложувајќи во образованието, практично вложуваме во нашата иднина и вкупната перспектива на едно општество. Поаѓајќи од ова, креирањето на животот на младиот човек претставува императив за сите нас, но и обврска која треба да се пренесува на следните генерации.

Во тој правец експерти од сите земји во светот бараат патишта за зголемување и подобрување на ефикасноста на наставата, а паралелно со тоа поставуваат и нови задачи пред просветните работници, вклучувајќи го тука и менаџментот, кои заради комплексноста, деликатноста и општествената одговорност на работата што ја врши мора да ги следи сите промени, достигнувања, постојано надградувајќи го своето знаење.

Образованието мора постојано да се усогласува со развојните потреби на човекот како поединец и неговата општествена заедница.

Современите тенденции во образованието денес, во време на светска глобализација, налагаат следење на достигнувањата на сите полиња со цел нивно доследно имплементирање во процесот на обезбедување на здрави, модерни и атрактивни образовни институции како привлечна и посакувана средина за работење.



Промени во областа на образованието, како што се реформите во високото образование насекаде во Европа, предметната настава од една страна и имплементацијата на деветгодтшно основно образование, од друга страна, како и промените во средното образование се во центарот на интересирањето на научната и стручна јавност во секое граѓанско и демократско општество кое држи до своите темелни вредности – квалитетно воспитание и образование на новите генерации поставено на здрави, позитивни основи.

Токму затоа моето истражување го насочив кон промените во образованието, ставајќи го директорот на училиштето во центарот на сите активности поврзани со воведувањето или невоведувањето на промените во училиштата.

Сите мои претпоставки се свртени кон активностите на директорот, дека го има главниот збор во планирањето, координирањето, организирањето, мотивирањето и организирањето на промените во училиштето.

Не случајно од сите активности што ги има директорот, менаџер во училиштето ги одбрав оние што се поврзани со воведувањето на промените во училиштето.

Дека на училиштата во нашата држава им се потребни промени не е нешто ново или нешто што треба да се докажува. Но кога зборувам за промени не мислам на еднократни промени во правец на техничко-технолошката опременост на училиштето, промени во наставните планови и програми, во начинот на работа на наставниците или односот наставник – ученик.

Цел на трудот - промените во училиштата како постојан процес. Постојани промени кои ќе ги следат брзите и, исто така, постојани глобални промени во светот воопшто, кои наметнаа еден поинаков поглед на сите сфери на нашето живеење.

Претпоставувам дека воведувањето на каква било промена во едно училиште е условено од квалитетот на неговиот менаџмент, професија на која новото време во кое живееме ѝ дава една сосема нова, поинаква димензија. Не верувам дека каква било иницијатива, како идеја или предлог за нов начин на работа во едно училиште може да помине без претходно да биде анализирана и прифатена од директорот, менаџер во училиштето.

Опфатено е средното образование, не затоа што сметам дека тоа е најважно или најподложно на промени, туку затоа што тоа е последниот систем на образование што во нашата држава е задолжителен и еден дел од младите луѓе по завршувањето на средното образование активно се вклучуваат во општествениот живот.



Успешен менаџер не е оној кој се ангажира сам и сам постигнува резултати туку, напротив, оној менаџер кој е способен да ги мотивира сите соработници и да ги насочи кон остварување на поставената цел.

Мотивација е сè она што води кон активност, она што таа активност ја насочува, го одредува нејзиниот интензитет и времетраење. Мотивацијата е процес кој ги движи и одржува активностите и однесувањата во правец на остварување на одредени цели, а мотивите се внатрешни фактори кои ги придвижуваат и насочуваат тие активности. Мотивацијата дава одговор на прашањето зошто некој се однесува на овој или оној начин.³

Познавањето на мотивацијата на управувачките структури може да им послужи за разбирање на однесувањето на вработените, како и за насочување на нивното однесување кон постигнување на организациските, но и индивидуалните цели.

Мотивацијата е променлив и сложен феномен за кој не постои однапред подготвен и непроменлив одговор. Мотивација може да биде и само една информација која би предизвикала промени во свеста, начинот на однесување или потребите на поединецот, односно соработникот. Во секој случај, и за најдобрите познавачи на вештините за мотивација, останува отворено прашањето кој е наједноставниот, најделотворниот и најнепосреден начин некој да се натера ефикасно да работи во правец на остварување на поставените цели, затоа што сите луѓе се различни, а веќе споменав дека токму тие разлики помеѓу луѓето кои го сочинуваат неопходниот комплементарен тим во училиштето се услов за успех и развој.

На неопходноста од познавање на теориите за мотивација, како и поседување умешност за мотивирање, укажува и фактот дека најголемото влијание за успех или неуспех на една институција ја имаат луѓето, како најважен ресурс. Материјалните ресурси се важни, можеби и најважни во ова кризно време во кое живееме, но поважни од нив се луѓето кои ги обезбедуваат и со нив управуваат.

Луѓето можат да бидат движечка сила, но и сопирачка во развојот на една институција. Успешното управување на една институција подразбира и управување со луѓето и развој на нивните духовни, интелектуални и физички способности, насочување на нивната енергија во саканиот правец.

³⁾ Babic Lepa;(2009) „Upravljanje edukacijom u organizaciji“.Beograd, Univerzitet Singidunum (str.84)



Човекот не е само еден од најзначајните ресурси тој е најскапиот и најпроблематичниот ресурс. На човечките ресурси се гледа низ призмата на вкупните човечки вредности и потенцијали, човечките ресурси го опфаќаат целото искуство, вештини, способности, контакти, ризици и мудрости на поединецот од една организација. Човекот е свесно суштество, способно да мисли, кое има сопствени цели и сопствен живот што се одвива надвор од институцијата во којашто работи. Неговиот работен потенцијал не може да се експлоатира на начин на кој се искористуваат останатите ресурси. Единствено човекот има емоции и за да го даде својот работен максимум, но треба да се имаат предвид и неговите интереси и да се почитува неговата личност.

Способните луѓе се предност во развојот и напредувањето на институцијата, затоа што само човечкиот ресурс има неограничена внатрешна способност за развој и тоа е единствениот ресурс кој со „употребата“ не ја намалува својата вредност, туку ја зголемува.

Управувањето со мотивацијата на вработените е постојана активност на менаџерот и е неопходна во сите институции, посебно во училиштата, како институции во кои вкупниот успех зависи од работата на луѓето. Ниедна активност во образовниот процес не може да се реализира без човекот и неговиот потенцијал, а ако на нормалниот тек на работата на едно училиште му воведеме и нешто ново, како нов начин на работа, нови планови и програми, нови содржини тогаш мотивацијата на вработените е нешто од што воведувањето на тие новини ќе зависи.

Директорот-менаџер со промените во едно училиште треба да ги има предвид индивидуалните карактеристики на своите соработници, нивните лични потреби и поединечни ставови, карактеристиките на работните задачи што ги имаат, како и карактеристиките на училиштето со кое управува. Само на тој начин ќе може да управува со динамиката на процесот на внатрешната условеност на поведението на човекот, односно со мотивацијата на кој било вработен, без разлика на кое скалило од хиерархијата се наоѓа.

Мотивацијата не е статична категорија, бидејќи потребите на поединците постојано се менуваат по обем и по квалитет, постојано поставувајќи се на ново рамниште, затоа директорот, во процесот на менаџирање со промените во училиштето, како дел од своите активности постојано треба да применува неколку чекори и постапки кои се дел од мотивирањето како процес:

- Секому да му ги определи целите, за да знае секој каде е насочен и што треба да направи;



- Да ги образложи неговите намери за да бидат разбрани од останатите вработени, со нив треба да ги мотивира сите за да се прашат зошто некој така постапува;
- Да комуницира со секоја личност поединечно и да ја мотивира за работа;
- Да се потруди да се интегрираат интересите на организацијата со интересите на поединците;
- Да обезбеди услови за тимска работа со што ќе дојде до израз поврзувањето на целите на поединците со групните цели.

Во процесот на мотивирање активностите главно минуваат низ три фази:

- фаза на утврдување на индивидуалните потреби на секој поединец, кои менаџерот треба да ги согледа;
- фаза на создавање поттикнувачки мотиви и
- фаза на објаснување како може секој вработен да ги задоволи своите потреби исполнувајќи ги целите на организацијата.

Како специфични фактори и начини за да се поттикне креативноста и ефикасното извршување на задачите во воспитно-образовниот процес според Трајан Гоцевски се: пофалбите, наградите, признанијата, укорите, натпреварувањата, меѓународната презентација на достигнатото, апликативноста на постигнатото, високите државни награди, материјалните стимулации, стипендиите, фондациите и сл.⁴

Кога зборуваме за мотивација на вработените за прифаќање на промените во едно училиште треба да се има предвид отпорот кон промени што природно се јавува кај луѓето, без разлика колкави се нивните способности. Овој факт на улогата на директорот како мотиватор во прифаќањето на промените во едно училиште дава уште повисоко место на скалата на менаџерските активности.

Однесувањето на поединците и на групите зависи од степенот на мотивираноста и од оценката дали преку извршувањето на целите на институцијата ќе се остварат и индивидуалните потреби на вработените.

⁴) Гоцевски Т, (2007), „Образовен менаџмент“. Скопје, Филозофски факултет (320-335 стр.)



Користена литература

- Адигес, И. (1998). „*Овладување со промените*“, Скопје, Центар за кадровски и информатички услуги „Детра“.
- Атанасоска, Т. (2008). „*Менаџирање во училиница*“. Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Педагошки факултет.
- Батковска, Л. (2007). „*Бизнис психологија*“. Охрид, Факултет за туризам и организациони науки.
- Gareth R. Jones, Jenifer M. George; (2008). „*Современ менаџмент*“. Скопје, Глобал комуникации.
- Гоцевски, Т. (2007). „*Образовен менаџмент*“. Скопје, Филозофски факултет.
- Гоцевски, Т. (2009). „*Економика на образованието*“, Скопје, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Masic. В. (2009). „*Strategijski menadzment*“, Beograd, Univerzitet Singidunum.
- Мицески, Т. (2010). „*Стратегиски менаџмент (во новиот конкурентски амбиент)*“ – интерен материјал. Економски факултет – Универзитет Гоце Делчев – Штип.
- „*Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015*“, Програма за обезбедување и контрола на квалитетот на образованието.
- Петковски, К. (2004). „*Прирачник за развојно планирање на училиштето: како училиштето да направи добра Годишна програма за работа*“, Битола, Херакли комерц.
- Петковски, К. (2009). „*Предизвиците на современото лидерство во образованието*“, Битола, Херакли комерц.
- Postolov, К. (2/2008). „*Managing organizational changes-factor for improving competitiveness of Maced*





Стручен труд
Professional paper

ВАЖНОСТА НА ИНТЕРАКЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

доц. д-р Нина Даскаловска, проф. д-р Билјана Ивановска⁽¹⁾

Апстракт: Потрагата по најдобрите начини за учење на странски јазици резултира во многу теории, методи и приоди. Современите трендови во наставата се фокусираат на комуникативните приоди чијашто цел е развивање на комуникативната компетенција како главна цел на учењето на јазици. Многу лингвисти се согласуваат дека ако целта на програмите за учење странски јазици е развивање на комуникативните вештини, тогаш таа цел треба да се постигне преку комуникација во училиницата. Според тоа, интеракцијата во училиницата е основниот предуслов за развивање на јазичните знаења и способности на учениците. Во овој труд се дава преглед на истражувањата во оваа област и се дискутира за важноста на интеракцијата во наставата, видовите на интеракција и начините на развивање на интерактивните вештини.

Клучни зборови: *интеракција, видови на интеракција, интерактивни вештини, комуникативна компетенција.*

THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Nina Daskalovska, Biljana Ivanovska⁽²⁾

Abstract: The search for the best ways of learning languages has led to many theories, methods and approaches. Modern trends focus on communicative language teaching methods and approaches whose aim is the development of communicative competence as the main goal of language learning. Many linguists agree that if the aim of language learning programmes is the development of communicative skills, it should be achieved through

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



communication in the classroom. Thus, classroom interaction is seen as an essential element in building and developing language knowledge and skills. This paper discusses the importance of interaction in the language classroom, the types of interaction patterns and the ways of developing interactive skills.

Key words: *interaction, interaction patterns, interaction skills, communicative competence.*

1. Вовед

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици предизвикаа суштински промени во структурата и организацијата на процесот на учење, како и во улогите на учениците и наставниците во тој процес. Фокусот се префрли од наставникот на учениците, што влијаеше и врз видот на интеракцијата во училиницата. Наставникот е само организатор и олеснувач на процесот на учење, а од учениците се очекува да преземаат поголема одговорност и да го планираат, следат и оценуваат своето учење. Главните видови на активности се активностите кои се реализираат во парови или во групи, со што се обезбедуваат можности за интеракција и размена на идеи. Таквите активности бараат од учениците да дискутираат и да користат комуникативни стратегии како што се парафразирање, проверување дали пораката е разбрана, барање за појаснување или дополнително објаснување итн.

Според Робинсон (1994: 7), интеракцијата се однесува на реципрочно дејство кое може да биде вербално, изразено преку писмен или устен текст, и невербално, изразено преку допир, близина, контакт со очите, гестови, држење, појава и слично. Важноста на интеракцијата за усвојување на странски јазици навела многу истражувачи да ги проучуваат видовите на интеракција кои се јавуваат во училиницата и да ги идентификуваат оние видови на интеракција кои придонесуваат за совладување на јазикот. Како резултат на тоа се појавиле неколку теоретски модели кои ја анализираат интеракцијата од различна перспектива.

2. Истражувања за интеракцијата во училиницата

Боксер (Boxer, 2004: 8-13) наведува три теоретски модели кои се обидуваат да ги објаснат процесите вклучени во развивањето на говорните вештини и кај мајчиниот и кај странските јазици: а) Јазичен идентитет, б) Јазична социјализација, в) Социокултурна теорија. Според првиот модел, учењето на втор или странски јазик вклучува модифицирање на перцепциите за себе во однос на другите и развивање на нов идентитет како



резултат на интеракциите кои создаваат можности за развој на јазичните способности. Во моделите на јазична социјализација се истакнува дека учењето на јазик вклучува учење и прифаќање на соодветно однесување карактеристично за заедницата во која се зборува целиот јазик. Во училищата тоа се постигнува преку учење на нормите и правилата за учество во конверзација. Социокултурната теорија потекнува од работата на Виготски, според кој учењето на јазикот е социокултурен феномен. Според оваа теорија, учењето на јазикот и развивањето на посложени ментални процеси се случуваат во текот на социјална интеракција помеѓу учесници со различно ниво на експертиза.

Првите истражувања на интеракцијата во училищата во 50-тите години на 20 век се фокусирале на видовите интеракција помеѓу наставникот и учениците и откриле дека најчестиот модел на интеракција е *прашање-одговор-фидбек/ евалуација*. Но, овие студии не дале никакво објаснување за комуникативните функции и за користа од интеракцијата за учењето на јазикот. Подоцнежните студии откриле и други типови на интеракција кои се карактеристични за вистински комуникативни ситуации. Наместо поставување прашања и оценување на одговорите на учениците, наставниците во голема мера користеле повторување и преформулирање со што се обезбедувале поголеми можности за учениците да учествуваат во дискусиите и да иницираат теми за разговор (Orsolini and Pontecorvo, 1992). Во една студија во која се проучувало учеството на наставникот во дискусиите со сите ученици во училищата се идентификувани четири функции на наставникот (Kumpulainen & Wray, 2002: 12-13):

- Евокативна (наставникот ги поттикнува учениците да поставуваат прашања, да ја бираат темата и да ги споделуваат своите мислења и ставови);
- Помошна (повторување или преформулирање на прашањата или интерпретациите, моделирање и следење на процесите на резонирање);
- Колективна (обезбедување учество на сите ученици во дискусијата, промовирање на колективна одговорност и активно учество, потсетување на правилата за учество во дискусија);
- Вреднувачка (покажување задоволство од учеството на учениците, приспособување на темпото на интеракцијата според потребите на учениците).

Во овие училиници учениците имаат активна улога и имаат слобода да избираат теми за дискусија, да поставуваат прашања и да искажуваат свои мислења и ставови, така што видовите на интеракција во голема мера се разликуваат од видовите на интеракција во традиционалната настава во која главниот збор го има наставникот.



Покрај интеракцијата помеѓу наставникот и учениците, комуникативните приоди вклучуваат комуникација и соработка помеѓу учениците во парови и во групи, што подразбира интеракција помеѓу учениците. Овој вид на интеракција дава поголеми можности за учење на јазикот и развивање на комуникативните вештини. Учениците вклучени во активноста мора да разменуваат идеи за да решат некој проблем или да креираат финален производ. Истовремено, тие треба да решат кога и како да се вклучат во дискусијата за да го дадат својот придонес во завршувањето на задачата. Истражувањата покажале дека видовите интеракција помеѓу учениците кои се корисни за учењето на јазикот се давање објаснување, поставување на соодветни прашања и разменување на идеи, давање претпоставки, донесување заклучоци и слично (Kumpulainen & Wray, 2002: 15). Студиите, исто така, покажале дека е многу важно учениците да имаат доволно време да размислат пред да одговорат на поставено прашање.

3. Важноста на интеракцијата

Еден од највлијателните научници на полето на учењето на јазици, Стивен Крешен, ја истакнува разликата помеѓу поимите *учење* и *усвојување* на јазикот (Krashen, 1981, 1982). Тој смета дека тие се два различни процеси кои се случуваат на сосема поинаков начин. Според него, учењето на јазикот е свесен процес кој се случува во училиницата каде што учениците ги учат правилата и стекнуваат знаење за јазикот, но тоа знаење не води кон течно користење на јазикот. Од друга страна, усвојувањето на јазикот е потсвесен процес кој се случува додека учениците комуницираат, како при усвојувањето на мајчиниот јазик. Учениците не се свесни за правилата кои ги усвоиле и развиваат чувство за јазикот што им овозможува да го користат течно во комуникацијата. Еден од основните услови за усвојување на јазикот е изложеност на јазичен инпут кој е малку над моменталното ниво на ученикот.

Други истражувачи, исто така, ја истакнуваат важноста на комуникацијата за усвојување на јазикот. Но, освен изложеноста на јазичен инпут тие ја истакнуваат важноста и на аутпутот, односно продуктивното користење на јазикот, бидејќи додека учениците го користат јазикот тие може да ги забележат празнините во своето знаење, да поставуваат хипотези и да ги тестираат тие хипотези преку употребата на јазикот и преку фидбекот кој го добиваат од своите соговорници (Swain, 1985, 1999). Оттука произлегува дека интеракцијата им помага на учениците да го усвојат јазикот и да ја развијат својата комуникативна компетенција.



Риверс (Rivers, 1987: 4) истакнува дека интеракцијата им овозможува на учениците да го подобрат своето знаење на јазикот преку слушање и читање на автентични материјали, како и преку слушање на своите соученици додека учествуваат во дискусии и други активности. Интеракцијата им овозможува на учениците да го користат целото свое знаење за јазикот и да го прошируваат тоа знаење преку испраќање и примање на пораки во вистинска комуникација во која фокусот е на значењето. Истражувањата покажале дека активностите кои стимулираат вистинска интеракција се оние активности кои бараат учениците да разменуваат информации и мислења, да решаваат проблеми и да донесуваат одлуки.

4. Интерактивна компетенција

Браун (Brown, 2000: 165) ја дефинира *интеракцијата* како „размена на мисли, чувства или идеи помеѓу двајца или повеќе луѓе што резултира во реципрочен ефект на соговорниците“. Риверс (Rivers, 1987: 9) забележува дека интеракцијата може да биде двонасочен, тринасочен, четиринасочен процес, но никогаш не може да биде еднонасочен процес. Во интеракцијата учесниците ги искажуваат своите идеи, но тие исто така слушаат и одговараат на идеите на другите. Браун (ibid.) истакнува дека во ерата на комуникативното учење на јазикот, интеракцијата е срцето на комуникацијата.

За да комуницираат успешно, учесниците во комуникацијата треба да поседуваат знаење на конверзациските рутини и вештини на разговарање (Bygate, 1987: 22-39). Рутините се однесуваат на конвенционалните начини на презентирање на информацијата во различни ситуации, како на пример изразите и структурите кои се користат при раскажување, опишување на места или лица, презентирање и објаснување на факти, споредување, давање инструкции, телефонски разговори, интервјуа и слично. Знаењето на тие рутини им помага на говорителите и слушателите да даваат и примаат разбирливи пораки кои ја одржуваат комуникацијата. Вештините на разговарање, од друга страна, им помагаат на говорителите да се справат со комуникациски проблеми и вклучуваат способност за јасно искажување на идеи, способност за парафразирање, исправање на погрешна интерпретација, изнаоѓање начини да се изразат идеи за кои говорителот не располага со општоприфатени фрази кои вообичаено се користат во тие ситуации. Бидејќи интеракцијата е двонасочен процес, говорителот веднаш добива фидбек од соговорникот во форма на одговор или реакција, така што и двајцата соговорници треба да знаат да користат



одредени процедури и стратегии за да ја продолжат комуникацијата. Освен тоа, тие исто така треба да знаат и како да ја започнат или да ја завршат конверзацијата.

Учениците можеби ги научиле правилата за интеракција на нивниот мајчин јазик, но тоа не значи дека тие едноставно може тоа знаење да го пренесат при интеракција на целниот јазик. Тоа што е соодветно за една култура може да не биде соодветно за друга култура, така што знаењето на вокабуларот и граматичките правила на странскиот јазик не значи дека учениците може успешно да комуницираат на тој јазик. За да ги развиваат своите вештини на интеракција на странскиот јазик, учениците треба да имаат доволно можности да ги учат и да ги вежбаат тие вештини преку различни активности во училиницата.

Покрај овие вештини, учениците исто така треба да научат како правилно да комуницираат и да се однесуваат во училиницата. Ричардс и Локхарт (Richards & Lockhart, 1996: 141-144) ги наведуваат следниве димензии на интерактивна компетенција:

1. Познавање на правилата на интеракција во училиницата кои вклучуваат правила за соодветно однесување во училиницата;
2. Познавање на правилата за индивидуална работа и соработка што значи знаење кога треба да се работи на одредена задача индивидуално и кога може да се побара помош или соработка;
3. Знаење кога може да се постави прашање и да се одговара на прашања во текот на часот;
4. Знаење како и кога да се побара помош или фидбек за одредена задача;
5. Познавање на соодветни правила за покажување знаење.

5. Форми на интеракција во училиницата

Училиниците се места каде што интеракцијата е неопходна. Процесот на учење не може да се одвива без интеракција помеѓу наставниците и учениците, како и помеѓу учениците. Успехот во учењето и постигањата на учениците во голема мера зависат од квалитетот на интеракцијата. Постојат два основни типа на интеракција:

- а) наставник \longleftrightarrow ученик/ученици;
б) ученик/ученици \longleftrightarrow ученик/ученици.

Преку овие форми на интеракција, наставникот и учениците креираат заедница во која не само што се создава знаење, туку и се воспоставуваат



односи, се дефинираат улоги и се поставуваат правила на однесување. Така, интеракцијата во училиницата може да има повеќе функции и може да биде вербална, во усна или писмена форма, и невербална, изразена преки израз на лицето, контакт со очите, гестови и слично.

5.1. Интеракција наставник-ученик

Интеракцијата наставник-ученик е доминантна форма во традиционалната настава каде што наставникот ја контролира сета активност и ги започнува и одржува сите видови на комуникација. Како што беше претходно споменато, првите студии за интеракцијата во училиницата покажале дека типичната форма на интеракција била *прашање-одговор-фидбек/ евалуација* во која наставникот поставува прашање, ученикот одговара и на крајот наставникот дава фидбек или евалуација на одговорот на ученикот. Целта на овие прашања е да се види дали ученикот знае одредена информација, но тие не стимулираат вистинска интеракција, бидејќи од ученикот не се очекува да искаже свои ставови и да учествува во комуникација која ќе му овозможи да го вежба јазикот и да развива комуникативни вештини. Во таквата настава, наставникот зборува најголем дел од времето, додека учениците кои се одбрани од наставникот да одговорат на прашањата даваат само кратки одговори. Некои ученици воопшто немаат можност да кажат нешто во текот на часот. Затоа оваа форма на интеракција значително ги намалува можностите за учење и развивање на јазичните и комуникациските вештини.

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици ја променија улогата на наставниците и учениците во училиницата. Иако наставникот го организира часот, неговата улога е помалку доминантна. Учениците имаат поголема одговорност и слобода да учат и да го вежбаат јазикот во комуникативни активности кои им даваат можност да ја покажат својата креативност, да ја изразат својата индивидуалност и да ги развиваат нивните комуникативни вештини. Наставникот го помага и олеснува процесот на учење преку различните улоги кои може да ги има, како што се организатор, инструктор, иницијатор, учесник, советник, извор на информации, набљудувач (Harmer, 2001, Littlewood, 1981) и слично. Во сите овие улоги наставникот комуницира со целиот клас или со одредени ученици, но целта не е само да поставува прашања или да дава објаснувања, туку исто така и ги организира учениците кога треба да работат во парови или групи, да им дава инструкции, понекогаш да учествува во активностите заедно со учениците, да помага кога е потребно, да ги поттикнува учениците да поставуваат прашања или да



избираат теми за дискусија итн. Во ваквата настава може да се користи и традиционалната форма на интеракција, но со повеќе измени. Наместо прво да го повика ученикот и да му постави прашање, наставникот го поставува прашањето на целиот клас. По дадениот одговор од ученикот, наместо да му даде фидбек, наставникот го поттикнува ученикот да го прошири својот одговор, да даде дополнителни објаснувања или аргументи или да го поврзе одговорот со своето лично искуство (Hall & Walsh, 2002: 190). Исто така, постои разлика и во видот на прашањата. За да се поттикнат учениците да ги искажуваат своите мислења и ставови и за да се создаде можност за вистинска комуникација, наместо поставување на фактички прашања, наставникот користи отворени прашања на кои може да се дадат голем број различни одговори и кои овозможуваат вклучување на повеќе ученици. На тој начин, првичната форма на интеракција наставник-ученик се проширува на интеракција ученик-наставник и ученик-ученик. Истражувањата покажале дека кога наставникот користи ваков вид на прашања, учениците употребуваат покомплексен јазик и интеракцијата наликува на вистинска интеракција која се случува надвор од училищата (Nunan, 1991: 194).

Освен видот на прашањата, два други аспекти се од особена важност во интеракцијата наставник-ученик/ученици. Едниот аспект се однесува на времето кое наставникот им го дава на учениците пред да одговорат на прашањата. Истражувањата покажале дека многу наставници не чекаат ниту една секунда пред да го дадат точниот одговор, да го парафразираат прашањето или да прашаат друг ученик. Продолжувањето на времето на чекање од 3 до 5 секунди резултирало со поголем број на соодветни одговори, поголема разновидност на одговорите, поголем број прашања од страна на учениците и значително се намалил бројот на неодговорени прашања (Nunan, 1991: 193).

Вториот важен аспект за оваа форма на интеракција е тоа што Ричардс и Локхарт (1996: 138-141) го нарекуваат „зона на дејствување на наставникот“ која ги вклучува учениците со кои наставникот воспоставува контакт со очите, учениците на кои наставникот им ги упатува прашањата и учениците кои наставникот ги активира во текот на часот. Тоа се обично учениците кои седат во средината на училищата. Многу наставници не се свесни дека не комуницираат подеднакво со сите ученици, а тоа е од особена важност имајќи предвид дека еден од условите за успешно учење на јазиците е активно учество во текот на целиот час. Затоа наставниците треба да ја елиминираат нивната зона на дејствување и да им овозможат сите ученици да одговараат и да учествуваат во сите активности на часот.



5.2. Интеракција ученик-ученик

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици ги променија и улогите на учениците. Тие повеќе не се пасивни приматели на знаење, туку активни учесници во процесот на учење. Доминантните форми на работа се работа во парови и во групи кои им овозможуваат на учениците да комуницираат едни со други и да ги развиваат своите јазични вештини и знаења на интересен и пријатен начин. Тие имаат слобода да бираат теми за дискусија или активности, преземаат поголема одговорност за своите постигнувања, го планираат, следат и оценуваат своето учење и повеќе се потпираат на себе и соучениците отколку на наставникот. Интеракцијата може да се одвива помеѓу двајца ученици, кога работат во парови, или помеѓу повеќе ученици, кога работат во групи. Најважниот аспект е тоа што учениците работат самостојно, го користат своето знаење и искуство и ги развиваат своите јазични и комуникативни вештини. Риверс (1987: 9) истакнува дека за да постои вистинска интеракција во училиницата, наставниците треба да се тргнат настрана, да им овозможат на учениците самостојно да ги завршуваат задачите, да прифаќаат различни мислења и да ги толерираат грешките што учениците ги прават додека се обидуваат да комуницираат.

Еден од проблемите што може да се појави при работата во парови или во групи е што сите ученици можеби нема да сакаат да соработуваат со другите ученици. Учениците се разликуваат според многу карактеристики, како што се нивните способности, нивните личности, нивната мотивација, нивниот стил на учење и слично. Затоа е потребно наставниците добро да ги запознаат своите ученици за да може да ја организираат работата на часот на начин кој ќе одговара на учениците и да ги приспособуваат активностите според нивните карактеристики, желби и интереси.

6. Развивање на интерактивни вештини

Како што беше претходно дискутирано, основната цел на наставата по странски јазици е развивање на комуникативната компетенција. За да може успешно да учествуваат во комуникацијата, учениците треба да научат и да вежбаат одредени комуникативни стратегии кои ќе им овозможат започнување и продолжување на комуникацијата и справување со комуникативни проблеми.

6.1. Комуникативни стратегии

Тарон (1983: 288) ги дефинира комуникативните стратегии како обиди за премостување на разликата помеѓу јазичното знаење на ученикот



и јазичното знаење на говорителот на целниот јазик во вистински комуникативни ситуации. За таа цел, соговорниците може да користат изрази со слични значење, мимики, објаснување, или ако таа разлика е премногу голема, тие може и да ја избегнат пораката или темата или да се откажат од пренесување на пораката. Тарон ги наведува следните стратегии:

1. Парафразирање (користење на сличен збор или структура, смислување на нов збор, опишување на карактеристиките или елементите на некој предмет или дејство);
2. Позајмување (буквален превод, користење на термин од мајчиниот јазик);
3. Барање помош (прашување за точниот термин);
4. Мимики (користење на невербални стратегии);
5. Избегнување (избегнување разговор на одредена тема).

Знаењето на комуникативните стратегии ќе им помогне на учениците да учествуваат во комуникација и да се справат со комуникативни проблеми во училницата и во ситуации надвор од училницата и ќе им овозможи успешно да комуницираат на целниот јазик. За да им помогнат на учениците да ги развиваат своите интерактивни вештини, наставниците треба да создадат можности за користење на јазикот во училницата за различни цели. Затоа, освен користење на целниот јазик во текот на изработката на задачите и активностите, наставниците треба да го користат јазикот и за воспоставување на правила на однесување во училницата, за разговори за наставната програма, за давање инструкции и во други ситуации во текот на часот. Но, од особена важност е изборот на активностите. Истражувањата покажале дека задачите и активностите кои бараат од учениците да разменуваат информации и мислења за да решат одреден проблем или да донесат заклучок креираат поголеми можности за интеракција и развивање на интерактивни вештини (Bygate, 1987: 65).

6.2. Активности за развивање на интерактивни вештини

Постојат голем број активности кои поттикнуваат интеракција и овозможуваат развивање на интерактивни вештини. Литлвуд (Littlewood, 1981) ги дели интерактивните активности на два главни типа: преткомуникативни и комуникативни. Целта на преткомуникативните активности е да се вежбаат специфични елементи на знаење или вештини кои се дел од комуникативната способност, но се вежбаат одделно за да може учениците да ги усвојат пред да почнат да ги користат за комуникативни



цели. Овде спаѓаат активности кои обично ги има во учебниците како што се прашања и одговори или вежбање на одредени структури. Целта на комуникативните активности, од друга страна, е вежбање на вештините на комуникација преку функционални комуникативни и општествени интерактивни активности.

Во функционалните комуникативни активности учениците треба да извршат некоја задача комуницирајќи меѓусебно, при што успешноста се одредува според тоа колку ефективно е извршена задачата. Главниот принцип на тие активности е дека учениците треба да разменат идеи или да решат некој проблем. Во овој тип на активности спаѓаат идентификување на слики, откривање на идентични парови, наоѓање на некоја информација или карактеристика, откривање на разлики, следење на инструкции, реконструирање на приказни, решавање проблеми итн. Во социјалните интерактивни активности учениците треба да го земат предвид општествениот контекст во кој се случува комуникацијата и да обрнат посебно внимание на општествените и функционалните значења на јазикот. Овие активности имаат поголема сличност со ситуации надвор од училиницата и вклучуваат играње по улоги, симулации, импровизации, дебати и дискусии.

На сличен начин Хармер (Harmer, 1991) ги дели активностите на активности за вежбање и комуникативни активности. Во активностите за вежбање спаѓаат контролирани вежби, активности во кои има размена на информации, игри, активности во кои учениците зборуваат за себе и за своето искуство, интервјуа, анкети и слично. Комуникативните активности треба да поттикнат интеракција помеѓу учениците, како и помеѓу наставникот и учениците. Овде спаѓаат активности како што се постигнување консензус, дебати и дискусии, давање инструкции, комуникативни игри како што се наоѓање на разлики, реконструкција на приказна или песна, решавање проблеми, симулации и играње по улоги.

Постојат голем број интерактивни активности кои обезбедуваат можности за учење и утврдување на знаењето и развивање на интерактивни вештини. Комуникативните активности се фокусираат на природната употреба на јазикот каде што значењето е примарно и целта е успешна комуникација. Тие се реализираат преку работа во парови или во групи со што се овозможува користење на јазикот во полнозначни ситуации и им помагаат на учениците да го учат јазикот на начин кој е интересен и кој ја зголемува нивната мотивација за учење на јазикот.



7. Заклучок

Луѓето учат странски јазици за различни цели, како што се патување, добивање подобра работа, студирање и слично, но во сите нив е содржана комуникацијата како основен елемент. За да може успешно да комуницираат надвор од училницата, учениците треба да ги научат и да ги вежбаат интерактивните вештини во училницата.

Комуникативните методи и приоди за учење на странски јазици генерираат голем број интерактивни активности кои може да им помогнат на учениците да го усовршат јазикот и да ги развијат нивните комуникативни вештини. Покрај интерактивните активности, наставниците може да обезбедат услови за развивање на интерактивни вештини и преку користење на целниот јазик за секакви други цели на часот, како што се организација во училницата, градење на меѓусебни односи, воспоставување правила на однесување и други комуникативни ситуации во училницата. Вежбањето на комуникативните стратегии, исто така, е многу важно за учениците, бидејќи користењето на таквите стратегии ќе им помогне да се справат со потенцијалните проблеми во комуникацијата надвор од училницата. Преку вежбањето на интеракција во училницата, учениците ќе се оспособат да ги применат стекнатите вештини надвор од училницата и да станат успешни комуникатори во најразлични ситуации во реалниот свет.

Користена литература

- Boxer, D. (2004). Studying Speaking to Inform Second Language Learning: A Conceptual Overview. In Boxer, D. & Cohen, A. D. (Eds.), *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.) Longman: Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). *Classroom Interaction and Social*



- Learning: From Theory to Practice*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children Talk in Classroom Discussions. *Cognition and Instruction*, 9 (2), 113-136
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, H. A. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington, DC: Falmer Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In C.S. Ward & W.A. Renandya (Eds.), *New insights for the language teacher* (pp. 125-147). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy.” In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.





Стручен труд
Professional paper

БИОЕТИКА, МУЛТИКУЛТУРА, МУЛТИЛИНГВАЛНОСТ И АКВИЗИЦИЈА НА СТРАНСКИ ЈАЗИК

доц. д-р Марија Емилија Кукубајска;
Билјана Алексова-Даневска⁽¹⁾

Апстракт: Работилницата *Биоетика, мултикултура, мултилингвалност и аквизиција на странски јазик* се одржа со целна група која послужи да: 1. информира за значењето и улогата на етичките пораки во литературата за основно образование; 2. примени современи креативни јазични и книжевни методи во изучување на англискиот како странски јазик, во тријазична наставна средина: англиски, турски и македонски јазик; 3. Стимулира креативни мисловни потенцијали за откривање на нови зборови и 4. мотивира ученици од *Јуручкото* население за истражување на англискиот јазик преку позитивни пораки за хуманите етички вредности. Моралните инспиративни, позитивни и конструктивни пораки беа препознавани и применувани низ јазично-книжевни активности во работилницата. Меморирањето на наставна материја беше поттикнато преку современ метод на интегрирање на јазичното образование со концепти и идеи за морално воспитување кои кореспондираат со традиционалните идеи меѓу ова муслиманско население во Македонија. Ангажирањето на вниманието кај учениците и регистрираната зголемена ретенција на биоетичките пораки пропорционално се зголеми со опфаќање на теми од култура на живеење, етичко-духовни, интелектуални, емотивни и социјализациски вредности. Квалитетот на резултатите од работилницата покажа дека методите за стимул на меморизација преку асоцијативни сегменти од позитивен вокабулар, иновативни неологизми, креативно мислење и мултикултуролошка социјализација, доведуваат до образовно-воспитни цели кои ги надминуваат просечните успеси. Оваа активност имаше за цел да помогне во култивирање на а) интересот на

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



учениците, особено од женската популација, за натамошно школување и б) подигнување на нивото на свеста кај сите ученици за развој на нивните потенцијали и по осумгодишното образование.

Клучни зборови: *аквизиција на јазик, биоетика, култура, асоцијација, меморија.*

BIOETHICS, MULTI-CULTURE, MULTI-LINGUAL ENVIRONMENT AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Marija Emilija-Kukubajska, Biljana Aleksova-Danevska²

Abstract: The workshop *Bioethics, multi-culture, multi-lingual environment and foreign language acquisition* was conducted with a study group aimed to: 1. Inform about the meaning and role of ethical messages in literature for elementary education; 2. Apply contemporary creative linguistic and literary methods in studying English as a foreign language, in a trilingual study environment; 3. Stimulate creative thinking potentials for discovering new words and 4. Motivate students of Yuruk ethnic population from the Plachkovica Mountain, in order to analyze and explore the English language through positive messages about human ethical values. Morally inspirational and constructive messages were recognized and applied in a number of linguistic-literary activities of the workshop. Memorization of the curriculum was supported by contemporary methods of integrating the linguistic education with concepts and ideas of ethics education corresponding to traditional ideas maintained by this Muslim population in Macedonia. The engagement of the students' attention and the amplified retention of bioethical messages have been proportionately expanded, by including themes such as culture of living, ethical-spiritual, intellectual, emotional and social values. The quality results of this workshop demonstrated that the methods to stimulate memorization through associative segments of positive vocabulary terms, innovative neologisms, creative thinking and multi-cultural socialization, lead to educational-didactic purposes that surpass average outcome. This workshop activity aimed at facilitating the cultivation of a) students' interest, particularly among females, for higher education, and b) raising consciousness among all students for development of their potentials beyond eighth grade.

²⁾ Faculty of Philology, University "Goce Delcev" Stip



Key words: *language acquisition, bioethics, culture, association, memorization.*

1. Вовед:

Статистичките податоци од Општина Штип покажуваат дека во планинските села со турска популација школувањето престанува по осумгодишното образование. Работилницата имаше за примарна цел да го започне процесот на мотивација за учење и интелектуален равој преку етички пораки во изучување на англискиот јазик, кај учениците од прво до четврто одделение. Создавање на високообразовани млади кадри и нивно успешно вклучување на пазарот на вработување е и национална цел на Република Македонија и глобална потреба.

Првата работилница од ваков вид во Македонија ја постигна својата цел: имагинативно и иновативно изучување на јазикот и литературата и подигнување на свеста за хуманост, солидарност и етички вредности преку интелектуално ангажирачките биоетички теми. Работилницата беше иницирана, конципирана и спонзорирана од наставнички кадар на Филолошкиот факултет, писателката доцент по англоамериканска литература и култура д-р Марија Емилија Кукубајска. Домаќин, координатор и ко-организатор на работилницата беше студентот на втор циклус студии по англиски јазик и литература при Филолошки факултет на УГД, Билјана Алексова Даневска. Оваа млада наставничка веќе има шестгодишно искуство со ученици кои наставата од прво до петто одделение ја следат само на турски, мајчин јазик, а англискиот им е втор јазик, додека македонскиот го изучуваат од четврто одделение. Нејзините квалитети како наставник се должеа и на двете универзитетски дипломи: филолог по македонска и јужнословенски книжевности со англиски јазик и книжевност на УКИМ и професор по англиски јазик и книжевност на УГД. Билјана Алексова Даневска беше избрана за координатор на проектот од нејзиниот ментор на втор циклус студии, доцент д-р Марија Емилија Кукубајска, која е реководител на подединицата за Источна Македонија при УНЕСКО Центарот за биоетика, основан од проф. д-р Амнос Карми.

Биоетичката и мултикултуролошка работилницата на д-р Кукубајска вклучи наставна единица со интерактивна практика како наставно-образовна, научноистражувачка, стручно-уметничка, стручно-апликативна и организациско-развојна активност. Активноста беше приспособена за ученици од основно образование, со можности за проширување на концептот и за осумгодишно образование, поради што



во завршниот сегмент од активностите се приклучија и ученици од шесто до осмо одделение, со својот наставник Јусин Арсланов, дипломиран наставник по одделенска настава на турски јазик и студент на втор циклус студии по дидактика, УКИМ.

Значењето на овој проект се состоеше и во неговиот мултикултурен карактер: воспитно-образовната активност се изведуваше меѓу деца од источниот дел на Република Македонија кои го уживаат уставното право како етничко малцинство да следат настава на свој мајчин јазик, турски и да ја практикуваат својата култура на живеење и фамилијарните традиционални етички норми, вклучувајќи го и стилот на етничко облекување, што се гледа и од фотографскиот материјал. Наставничката Алексова Даневска во работилницата вклучи и својата активност за истакнување на лидерските способности кои беа демонстрирани на завршната приредба за крај на учебната 2013-2014 година. Лидерските способности кај учениците беа изразени преку: 1. часот со завршна настава; 2. презентирање и истакнување на кумулативните знаења по англиски јазик спрема наставниот план за таа учебна година и 3. научно стручната и едукативна работилница за креативно мислење и етичко спознавање на јазикот и *убавината на доброто* во човекот.

По претходни планирања и подготовки, на 4 јуни 2014 год. во Основното училиште „Страшо Пинџур“, Општина Карбинци, село Парналија, на планината Плачковица, оддалечено 23 километри од универзитетскиот град Штип, се реализираше наставно-креативната работилница *Биоетика, мултикултура, мултилингвалност и аквизиција на странски јазик* како дел од соремениите проекти за образование и култура и етички пораки, конципирани и презентирани од д-р Кукубајска во неколку училишта во Лос Анџелес и во Вашингтон, на Американскиот колеџ во Солун, Грција, на Универзитетот Гарјунис во Либија и во интернационалните училишта во Скопје, Р. Македонија.

По овие урбани средини д-р Кукубајска го одбра руралниот наставно-културен хабитат во ова планинско село за да ги потврди своите претходни сознанија стекнати во Африка, САД и во Македонија, дека мултикултурализмот *не е новоизмислен агенс за подобро разбирање и повисоки етички вредности меѓу народите*, туку дека различните култури никогаш и не биле пречка за разбирање, напредок во знаењата и нивна размена и запознавање со различното, туку дека го зачувале иманентното кодирање на моќта на човековата индивидуа за морално расудување и однесување. Д-р Кукубајска поаѓа од фактот дека во процесот на учење за другите (англиската култура) и разбирање и прифаќање на разликите



(англискиот јазик), моралната компонента суштински недостасува во воспитниот аспект на образовниот процес во 21 век. Со убедувањето дека етичките кодови се иманентни во свеста и совеста на човекот, и покрај хаосот во глобалните и веќе постглобални промени на меѓународен план, работилницата ја одбра темата за биоетика со постојаната потреба: да се докажува и применува присутноста на тој етички код и во една органски чиста морална средина на деца-ученици кои не се изложени ниту на урбан животен стил, ниту на интернет приод кон диверзитетот на идеи и визии за друга реалност, а поседуваат висока морална свест за љубов кон ближниот и *другиот* и морална свест за развој на своите мисловни способности.

Јуручката популација од турското население е позната по својот типичен животен и работен стил на своеволна културолошка изолација по, исто така, своеволното повлекувањето на голем број турско население од Балканот, по Втората балканска војна (1913 година) и по Втората светска војна. Денес таа етничко-јазична популација го има правото да ги ужива сите бенефити на севкупно современо, демократско, цивилно и цивилизирачко интегрирање со животниот, работен и образовен стил на останатото население од Македонија кое е составено претежно од македонско население и од етнички малцинства на Албанци, Турци, Власи, Роми, Бошњаци, Срби и други. Меѓутоа, *јуручката* популација, од 1371 година, кај битката на р. Марица и 1389 година, кај битката на Косово, кога Османлиската Империја го окупира Балканскиот Полуостров), со векови го одбира своето право да ужива свои слободи далеку од градскиот живот (што сугерира споредба со Хунзите во Хималаите), одбивајќи културолошко и јазично мешање со македонскиот народ од Источна Македонија.

Оваа типична состојба претставуваше културен, јазичен и етички предизвик да им се пријде на децата на јуручката популација со едукативно-културолошка активност на работилницата. Пројавениот интерес да се работи со нивните потенцијали за учење и почит кон нивната посебни духовни вредности, а во рамки на општочовечките морални принципи за разбирање и соработка ја спроведе оваа идеја во несекојдневно квалитетна пракса по методика на вклучување етички пораки во изучување на странскиот јазик.

Идејата беше спроведена со асистенција на наставничката која им предава англиски јазик како втор јазик, од прво до петто одделение и која поседува огромно педагошко искуство, способност и мотивираност да им предава на ученици кои знаат само турски јазик. Специфичната улога на Билјана Алексова Даневска резултираше од нејзината наставно-



лингвистичка компетенција како наставник која симултано ја изведува наставата на англиски јазик, а потоа ја преведува и на турски јазик.



Б. Алексова Даневска: истакнување на знаењето; д-р Кукубајска: ЦД:
„Биотика во поезијата“ и „Срце“

На современата примена на одржливи биотички концепти во наставата ѝ претходеше опсервација на групното и поединечно залагање на учениците и нивните способности и знаења за време на претходно спроведената активност на Алексова Даневска. Часот на Даневска се состоеше во уметничко раскажување или рецитирање на клучните содржини од материјалот по англиски јазик изучен во второто полугодие. По природна селекција најдобрите ученици сами се регрутираа во кандидати за лидерски улоги во следната фаза од работилницата: анализа, ретенција и меморизирање на материјалот предаван тој ден од д-р Кукубајска преку биотички и јазични примери кои бараа повисок степен на инволвираност во аквизиција на активноста во работилницата.

Таа го презентираше овој дел од предавањето преку иновативен метод во изучување на англискиот јазик како трет јазик кој беше изведен со помош на зборови во кои се содржани повеќеслојни (multi-layer) значења и други поими. Фондот на креативни примери таа ги има разработено и формулирано со цел да се прошири асоцијативната моќ на зборот и неговата натамошна имагинативна апликација во нови фрази и нов (с) мисловен контекст на поими во англискиот јазик. Во оваа презентација ќе издвоиме некои примери.



Пример бр. 1:

Зборот *Heart* послужи за еден од случаите на петслојна, петзначна апликативна имагинација. Во збор *Heart* учениците интерактивно, со меѓусебни ангажирања, беа стимулирани да препознаат и други зборови содржани во него. Со ентузијазам и изненадување во нивното истражување, тие ги препознаа зборовите:

1. *heart* (*срце*, именка);
2. *he* (*мој*, замена);
3. *hear* (*слуша*, глагол);
4. *ear* (*уво*, именка) и
5. *art* (*уметност*, именка).

Етичките пораки во анализа на петте зборови се препознаа преку пет поими кои се интегрираа во дискусија наменета да се изгради платформа за доживување на некои морални категории и нивното толкување, како на пример *срцето*. Не е само *материјален* орган кој помага за животодавната циркулација на крв. *Срцето* е и метафора за љубовта од која произлегуваат и другите морални категории. Ако се има во себе *љубов* (кон фамилијата, саканите, природата, животните, земјата, кон Бог) во себе ќе се има и *радост*, ќе се има *мир* (во срцето, во фамилијата, во светот), ќе се има *трпеливост* (со време и посветена и напорна работа во учењето) да се постигнат најдобри резултати во училиштето; ќе се има *добрина*, *љубезност* и *милосливост* кон оние и она што сакаме да не сака и сакаме да му покажаме љубов; *верност* кон пријателите и кон целите за остварување во животот и *самоконтрола* што е *самодисциплина*, а што ни дава морална сила да се спротивставуваме на штетните навики и пороците кои ги напаѓаат особено младите: пушење, пиене, дрога, ТВ порнографија (учениците и фамилиите имаат електрификација и ТВ приклучоци).

Учениците даваа примери за лица, појави и предмети кон кои се насочуваат духовно-моралните *функции* на срцето. Активноста ја прошири дискусијата на нови импровизации за реалната функција на срцето: Со срцето (*heart*) тој (*he*) ја слуша (*hears*) уметноста (*art*) да се биде добар, уметноста да се биде вистински пријател, да им се помага на другите, да се гради доверба и единство со оние кои зборуваат друг јазик, да се биде правичен, исполнет со ентузијазам да се остварат сонштата во реалност, желбите во стварност. Заклучокот беше изведен од сите дека уметноста на добрината и праведноста се наоѓа во срцето.

Фазите од работилницата како едукативно-истражувачки и културолошки настан од примена на *биоетика*, *мултикултура*,



мултилингвалност и аквизиција на странски јазик, особено преку примерот со зборот *срце* – *Heart*, ја истакнаа метафората на срцето како сеопшт поим за позитивна емпатија и *сесрдно* интелектуално ангажирање, што е од витално значење за сите култури, народи и религии: *The Art of the Heart* (*Уметноста на срцето*). Учениците изразија несекојдневен ентузијазам во иновативната примена на биоетика при изучување на јазикот и културата на живеење низ духовни, интелектуални и емотивни вредности.

Во вториот дел од оваа интерактивна лингвистичко-книжевна и биоетичка активност на учениците им беше овозможена уште една платформа за нивното уметничко етичко изразување. Им беа поделени боици и блокови за цртање (донација од ЕМАРИ Институтот) со кои тие визуелно ги изразија своите вербални толкувања на моралните пораки.



Донација на книги: “Bioetics in Poetry” и материјал за цртање; Озкан:
“My family” - *Benim ailem*

Пример бр. 2: Самогласките: *a, e, I, o, u*.

Од учениците се очекуваше во брзиот изговор на петте самогласки: *a, e, I, o, u* да се препознае фраза која значи *Ej, тебе ти должам (Hau, I owe you)*. По стимулирање на креативното и конструктивно мислење и анализа на изговорената фраза, натпреварувачите во откривање на нова смисла во исказот беа позитивно изненадени што во него се крие и другото значење. Се разви дискусија за тоа дека не треба никому да му должиме, освен што имаме обврска да бидеме добри луѓе, се подобри ученици во генерацијата, најдобри деца на своите родители и на човештвото, во име на Бог. Јуручката етничка популација има длабоко религиозна, муслиманска вероисповест, која суштински ги одредува моралните норми за она што е добро, правилно, правично или не.



Пример бр. 3: Реченицата *I see the sea*.

Со оваа реченица се разви функционална игра на идеи. Учениците направија разлика меѓу глаголот *see* (гледа) и именката *sea* (море). Целта на оваа реченица беше да се развијат биоетички, ментални и морални, игри за а) помагање на оние кои не можат да гледаат; б) да се користи и имагинацијата (за-мислата) како средство за „гледање“ и следење на добрите дела во животот и работата; в) апстрактното значење на зборот *гледа*: Гледај (труди се) да бидеш прекрасно дете. Исто така, се употреби зборот *sea* (море) како предмет за споредба на тој поим и негова примена во друг контекст: *море* од желби, зелено *море* од планинска трева.

Работилницата примени и методи за стимул, ретенција и меморизација преку асоцијативни сегменти од позитивниот збор и конструктивната фраза и ментално-социјализирачка и емотивна мотивација преку етички пораки во текстот и контекстот. Работилницата се спроведе со асистенција на Алексова Даневска, која беше и преведувач на турски јазик, заедно со наставникот Јусин Арсланов, дипломиран наставник по одделенска настава на турски јазик и студент на втор степен студии по дидактика на УГД.

И за д-р Кукубајска оваа беше прва работилница на англиски јазик адаптирана за ученици чиј мајчин јазик е турскиот. Теми од нејзиниот курикулум за развој на креативното пишување и критичко мислење преку иновативни методи веќе беше применувана во американските училишта со етнички, расен и јазичен диверзитет: *The B-Right House* во Вашингтон и *Prime Preschool and Kindergarten* во Лос Анџелес.

За свеченоста од крајот на училишната година, Алексова Даневска успешно го одржа и својот завршен час на англиски јазик наменет за развој на јавното говорење и однос со публиката, преку активности и настап на нејзините ученици.



Наставникот соработник во креативната работилница Јусин Арсланов;
одличните ученици Џанер Мустафа и Анифе Мамуд



Работилницата заврши со натпревар во 1. интерпретирање на англиската лекција по биоетика и 2. цртање - ликовен израз на идејата за љубов кон фамилијата, природата и кон земјата Македонија. На победниците им беа доделени награди во книги од авторката Кукубајска: „Биоетика во поезијата“, кои заедно со комплетите за боење беа донација од невладина организација за промоција на моралот и академските истражувања во историјата на културите, ЕМАРИ.



Учениците со рози од нивните планински дворови и со желби за идни биоетичко јазични игри, во нивното училиште до џамијата, с. Парналија, планина Плачковица

Заклучок

Како резултат на активностите во работилницата изведена во комбинирани паралелки од I, II, III, IV и V одделение, наставната, културолошка и етичка материја беше комуницирана со ефективна динамика во совладување на иновативниот метод. Потенцијалите на учениците, и на индивидуален и на групен план, дојдоа и до заслужен израз, преку натпреварувачкиот карактер во процесот на откривање на иновативните содржини и преку презентирање на предзнаења од јазични, интелектуални и морални содржини претходно акумулирани во воспитно-образовниот процес со наставничката Билјана Алексова Даневска. Целта на работилницата беше постигната преку

1. Зголемување на ентузијазмот и активно ангажирање на вниманието, во формацијата а) индивидуален ученик и б) група, класна целина, а преку иновативни предизвици за учењето и развојот на интелигенцијата: преку јазичната и мисловна игра во која учениците



и класот, како *субјекти* на креативниот процес – ќе ја постигнат позитивноста од откритијата низ учењето иницијално презентирани од наставникот како посредник во испорака на образованието кое ќе продолжи да се формира во лична аквизиција на знаење, способности и можности (knowledge, skills and abilities).

2. Разбирање и примена на етичките норми а) во средина за учење, училищата – и б) во замислени средини и имагинарни состојби и односи; размена на интерперсонални мислења меѓу учениците во однос на етичките концепти; дискусија и употреба на етички норми во градење на исказ и реченици на странскиот јазик; дисциплина, самодисциплина и почит кон интересните а сериозни иновации претставувани во работилницата.
3. Примена на методи за стимул, ретенција и меморизација преку асоцијативни сегменти од позитивен вокабулар, конструктивно мислење, мултикултурна социјализација и емотивна емпатија преку етички пораки во текстот, контекстот и поддршка на самовербата и успешната самореализација и сатисфакција на ученикот, почитувајќи ги строго традиционалните етничко религиозни гледишта всадени во децата од страна на нивните фамилии, вклучувајќи културна историја, а едновременно претставувајќи најнови интерпретации на јазикот, културата и етиката.
4. Спроведување од страна на наставничкиот кадар - на современ, јасен, интересен и применлив и функционален интеракциски пристап кон биоетичките пораки, со следење на педагошко-психолошкиот елемент во воспитно-образовниот процес, со што се истакна хуманоста, се ослободи комуникативната социјализација, отворената соработка и фер натпревар во когнитивни активности на децата, некои од нив веќе тинејџери (поради мешаните паралелки од прво до петто одделение) и се поттикна желбата за нивното идно универзитетско образование.

Библиографија

- Dougherty, Trent, *Knowledge in an Uncertain World*, by Jeremy Fantl and Matthew McGrath, *Mind, A Quarterly Review of Philosophy*, Oxford University Press, *Volume 122 Issue 488 October 2013*
- Engelhardt Jr. Tristram, *The Foundations of Christian Bioethics*, Swets and Zeitlinger, 2000 *Journal of the American Academy of Religion*, Volume 82, issues 2, June 2014
- Karmi, Amnon. (2012). *Informed Consent*, The UNESCO Chair in Bioethics,



Faculty of Law, University of Haifa, Israel.

Кукубајска, Емилија Марија, Marija Emilija Kukubajska. (2013). *Биоетика во поезијата, Bioethics in Poetry*, ЕМАРИ, ЕМАРИ, Штип, Stip

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II, Praxisband*, Cornelsen Verlag, Frankfurt. *The Philosophical Quarterly*. (2014). Oxford Journals, Volume 62, Issue 256, July.

Vallier, Kevin. (2014). *Divine Teaching and the Way of the World*, by Samuel Fleischacker, *Mind Oxford Journals*, Volume 123, Issue 489, January.



Стручен труд
Professional paper

МНОГУЈАЗИЧНА МЕТОДИКА

м-р Марија Тодорова¹

Апстракт: Предмет на овој труд е појаснување на поимот „многујазична методика“ и негова диференцијација од поимот „методика на настава по странски јазик“ според автори, водечки научници од дадената област. Исто така, се разгледуваат аспектите и принципите на многујазичната методика, како и нејзината тесна поврзаност со голем број сродни науки, од кои најважни се лингвистика и културологија, психологија, педагогија и др. Целта на овој труд е да се искаже потребата од создавање на една нова методика, многујазична методика, што од друга страна ќе придонесе за поттикнување и развој на многујазичноста.

Клучни зборови: *многујазичност, дидактика, методика, настава, наука*

MULTILINGUAL METHODOLOGY

Marija Todorova², M.A.

Abstract: The subject of this paper is to clarify the term “multilingual methodology” and its differentiation from the term “foreign language teaching methodology,” according to the authors, leading researchers in this area. Also it presents and discusses the aspects and the main principles of multilingual methodology and its close association with a number of related fields, most importantly linguistics and culturology, psychology, pedagogy, etc.. The purpose of this paper is to express the need for creation and submission of a new methodology, multilingual methodology, which in turn would contribute to encourage and develop multilingualism.

Key words: *multilingualism, didactics, methodology, education, science*

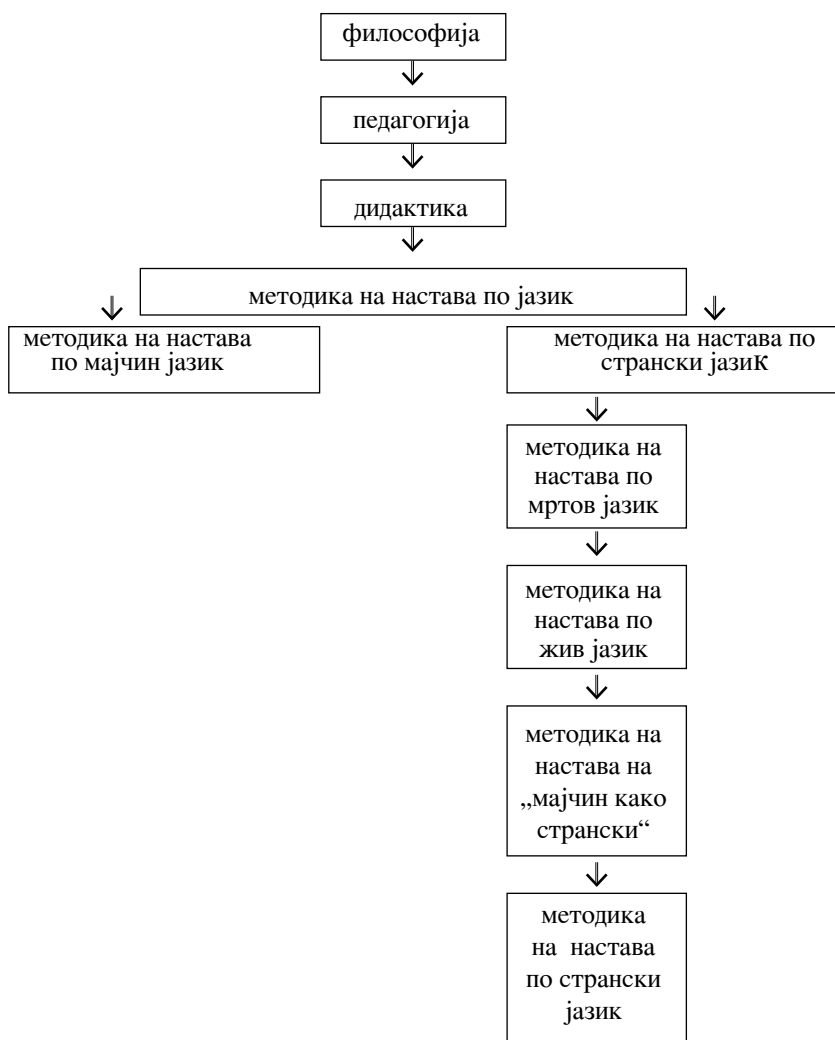
¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



Методиката на настава по странски јазик е педагошка дисциплина и потекнува од диференцијација во областа на педагогијата. Според Стефанова, педагогија е систем од самостојни научни дисциплини и методиките на одделни наставни предмети, на пример, методика на наставата по странски или мајчин јазик, методика на историјата итн. (Стефанова, 2006).

Диференцијацијата шематски се претставува на следниов начин (Стефанова, 2006):





Често пати многујазичната методика се разгледува како дел од методиката на настава по странски јазик, која се разликува од неа само по тоа што се занимава со наставата и изучувањето на повеќе јазици (Doyle, 2007; цит. од Стојчева), но некои научници сметаат дека треба да се разработи самостојна дидактика и методика на многујазичноста, бидејќи методиката на настава по странски јазик се дели на посебни методики за изучување на конкретен јазик, на пр. методика на настава по германски јазик, методика на настава по англиски јазик итн. Поради фактот дека многујазичноста се движи по нагорна линија и дека традиционалната организација на наставата по странски јазик сè помалку ги задоволува потребите на современото динамично и мултикултурно општество, многу покорисно би било да се овозможи согласување и координација на методиките кои се занимаваат со наставата и изучувањето на одделни јазици во една методика, многујазична методика.

Според Мајснер многујазична методика претставува „трансверзална“ методика, која се одликува првенствено со тоа што се занимава со можностите на меѓујазичната настава и се обидува да ги истакне предностите но исто така и евентуалните недостатоци на оваа форма на настава (Meißner 2004, цит. од Стојчева). Се разгледуваат различните можности за користење на расположливото знаење на студентите или учениците, на позитивниот и негативниот трансфер, на интерференцијата и на користењето на стратегии и техники на учење.

Виатер, пак, многујазичната методика ја определува како наука за комбинирана и координирана настава и изучување на неколку странски јазици во училиштата и надвор од нив. Нејзина главната цел е стимулирање на многујазичноста преку развивање на концепти за оптимизирање и зголемување на ефикасноста на учењето на странски јазици, а исто така и преку запознавање на јазичното и културното богатство (Wiater 2008: 60, цит. од Стојчева).

Според Виатер, многујазичната методика ги опфаќа следните аспекти (цит. од Стојчева):

- субјектите т.е. студентите и учениците и комуникативната компетентност се ставаат во центарот на наставата;
- поголемо внимание се посветува на прашањата за јазичната типологија, јазичните семејства, сличности, паралели и универзалното наспроти специфичното познавање на конкретни јазици;
- согласување на курикулумите на наставата на одделни јазици во однос на целите, учебните содржини, методите и средствата на настава;
- определување на соодветна последователност при изучувањето на



- одделните јазици;
- користење на врските помеѓу конкретните јазици во наставниот процес (трансфер, интерференцијата);
 - развивање на интерлингвално употребливи елементи (лексика, структури) и стратегии за разбирање на текстови на странски јазик;
 - создавање на општи когнитивни шеми и совладување на техники за декодирање;
 - употреба на методи насочени кон студентите или учениците и индивидуализирање на јазичното усвојување;
 - поврзување на странските јазици изучувани во училиштата и надвор од нив со јазици изучувани пред и по соодветниот странски јазик, со цел остварување на идејата за учење на странски јазици во текот на целиот живот;
 - расудувања за наставата, насочена кон меѓукултурното образование и изучување на наставни предмети на странски јазик.

Принципи на многујазичната методика

Нојнер наведува пет основни дидиктичко-методолошки принципи кои треба да се приспособат на специфичните конкретни услови за изучувањето на следни јазици (втор, трет...): (Neuner 2005:17; цит. од Стојчева)

1. *Принцип на когнитивно учење и создавање и развивање на јазичната свест.* Тоа значи:
 - развој на јазичните знаења (проширување на декларативното знаење) - создавање на врски меѓу мајчиниот, првиот странски јазик и следниот јазик и осознавање на тие врски;
 - развој на јазичната свест (проширување на процедуралното знаење) - осознавање на процесот на учење на странски јазик, на јазичното искуство, проширување на тоа искуство, зголемување на ефикасноста на сопствениот процес на учење.

2. *Принцип за развој на рецептивните активности како основна и појдовна точка на учењето.*

При изучувањето на следните јазици рецептивните вештини се изразуваат во преработката на информациите, умственото прифаќање, интегрирање и поврзување на „новото“ со веќе постоечките знаења и искуства. Според овој принцип:

- на студентите или учениците треба да им се понудат соодветно избрани текстови со цел да се развијат рецептивните вештини, кои



даваат можност за трансфер (на пр. паралелни автентични текстови на одделните јазици коишто студентот или ученикот може сам да ги анализира; интензивирање на таканаречените „мостови на разбирање“ на часовите по лексика и граматика);

- од друга страна на студентите или учениците треба да им се нуди повеќе редундантен „јазичен материјал“ од тоа што тие продуктивно го владеат и да им се понуди помош при ориентацијата во овој материјал (Што ми е потребно за дадена конкретна цел?).

3. *Принцип за ориентирање кон учебните содржини*

При изучување на следните јазици учениците обично се поголеми отколку при изучувањето на првиот странски јазик. Тие се веќе адолесценти, средношколци со поголемо јазично искуство и поинакво однесување, со други интереси во споредба со децата од основно училиште. Поради тоа разгледувањето и разработувањето на теми, познати за студентите или учениците од наставата по мајчин јазик или по првиот странски јазик и не е особено мотивирачки. За поттикнување на мотивацијата за учење на следни јазици можат да придонесат следниве тактики:

- Преку соодветни дидактички материјали да се стимулираат студентите или учениците за дискусија на теми од туѓа реалност, по коишто тие поседуваат искуство и знаење од сопствениот свет и кон кои пројавуваат интерес. На овој начин тие ја гледаат сопствената реалност во друга, поинаква светлина.
- Стимулирање на студентите или учениците за самостојно откривање на јазични законитости (на пр. преку индуктивниот пристап при развивање на граматички и лексички феномени).
- Појаснување на функциите на учебниот материјал кој се изучува (на пр. за и-мејл кореспонденција, за подготовка на посети во соодветната земја итн.)

Принципот за ориентирање кон учебните содржини, исто така, значи јазиците и изучувањето на јазици да бидат во центарот на наставниот процес, поставување на интересни и атрактивни задачи, кои ќе ја стимулираат активноста на студентите и учениците (на пр. самостојно развивање на јазични феномени, комбинирање, формулирање на хипотези и нивна проверка, претставување на резултати и сл.),

4. *Принцип за ориентирање кон текстовите*

Овој принцип произлегува од принципот за развој на рецептивните вештини и за ориентирање кон учебните содржини. Странскиот јазик и туѓата реалност речиси целосно се претставуваат преку различни видови



текстови: текстови за читање или за слушање, видео, интернет и сл. Поради тоа, работата со текстовите и соодветните задачи (за резимирање, коментирање, интерпретирање, дополнување и продолжување и др.) е од суштинско значење. За таа цел за ЈЗ (трет јазик) треба да се разработи специјална методологија за работа со текстови, која да извршува различни задачи:

- индуктивно откривање на јазичните феномени на новиот јазик врз основа на компаративна анализа на текстови од Ј1³, Ј2⁴ и ЈЗ⁵, избрани како „паралелни текстови“ по определени јазични феномени од ЈЗ;
- развивање на стратегии за глобално разбирање на автентични текстови на теми во кои се среќава голем дел од вкупната пасивна лексика, интернационализми, англицизми.

5. *Принцип за економичност на наставниот процес*

Многујазичната методика треба да предложи економични и ефикасни пристапи за поучување и учење:

- создавање на паралели во јазичните системи на двата јазика - услови за трансфер;
- двојазичен (или тријазичен) сликовит речник;
- споредба и осознавање на разликите во областите каде што може да се појави интерференција;
- дискусија и испробување на ефективни стратегии и техники на учење;
- стимулирање на индивидуалната самостојна работа со помошни средства.

Методиката на наставата по странски јазик е поврзана со голем број сродни науки, од кои најважни се лингвистика и културологија, психологија, педагогија и др.

Лингвистика и културологија. Најважниот научен правец за многујазичната методика е интерлингвистиката. Интерлингвистиката ги опфаќа сите лингвистички истражувања на многујазичноста на човекот и на јазичната разновидност на човештвото.

- Контрастивна лингвистика – има за цел преку споредба на јазичните системи да се утврдат сличностите и разликите помеѓу јазиците и врз основа на тоа да се посочат тешкотиите при усвојувањето на странските јазици. Овде станува збор само за споредба помеѓу мајчиниот и странскиот јазик.

3) Ј1 – прв јазик т.е. мајчин јазик

4) Ј2 – прв странски јазик

5) ЈЗ – втор странски јазик



- Модерната интерлингвистика, за разлика од контрастивната, ги потенцира како сличностите, така и разликите, притоа не само помеѓу J1 (мајчин јазик) и J2 (прв странски јазик), туку и помеѓу сите можни јазици: J1, J2, J3...

Предмет на интерлингвистика се, исто така, и таканаречените универзалии, односно поими, коишто се сретнуваат во сите јазици, на пр. потврда и негација, поздравување и прашување, основните роднински наменувања, поими за простор, време и броеви.

Предмет на контрастивната културологија се културните универзалии, односно задачите со коишто се соочува човекот во сите култури и кои треба ги реши на соодветен начин. Истражувањето на културните универзалии и нивното културно специфично претставување има суштинско значење за наставата по странски јазици.

Психологија. Големо значење за методиката на многујазичноста имаат психолингвистиката и меѓукултурната психологија.

- Психолингвистика - основните истражувачки области на психолингвистиката се: функциите на јазикот во животот на човекот, врската помеѓу јазикот и мислата, јазичната комуникација, психичките процеси при зборување, пишување, читање и слушање. Исто така, таа зема предвид соодветни техники, како што е трансферот односно преносот на наученото во дадена ситуација во однос на друга.
- Меѓукултурната психологија се занимава со меѓукултурен аспект во развојот на многујазичноста и мултикултурната компетентност.

Педагогија. Дидактика која многу зависи од општата педагогија има две главни задачи: многујазично воспитување и меѓукултурно воспитување. Со многујазичниот пристап од почеток се земаат предвид неколку јазици и култури, се прават споредби, се разработуваат стереотипи и се утврдуваат сличности и разлики. Бидејќи многујазичната методика ги поврзува и корелира изучуваните јазици и нивните култури, таа во голема мера придонесува за меѓукултурното образование (Стојчева, 2006).

Заклучок

Поради фактот дека многујазичноста се движи по нагорна линија и дека традиционалната организација на наставата по странски јазик сè помалку ги задоволува потребите на современото динамично и мултикултурно општество, многу покорисно би било да се создаде согласување и координација на методиките кои се занимаваат со наставата



и изучувањето на одделни јазици во една методика, многујазична методика, земајќи ја предвид и тесната поврзаност со останатите сродни науки, што би го олеснило процесот на спроведување на една таква методика и би довело до поголема ефикасност во учењето од страна на студентите или учениците, а со тоа би се поттикнала и развила многујазичноста уште повеќе во денешното современо и мултикултурно општество.

Користена литература

- Стефанова, П. (2006). *Чуждоезиковото Обучение: учене, преподавање, оценявање*. Софија: Сиела-софт енд паблицинг.
- Стойчева, М. (2006). *Европейска Езикова Политика*. Софија: Св. Климент Охридски.
- Шопов, Т. (2008). *Съвременните Езици: подходи, планове, процедури*. Благоевград.
- Шопов, Т. (2005). *Чуждоезиковата Методика*. Софија: Св. Климент Охридски.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London & New York: Routledge.



Оригинален научен труд
Original Scientific Paper

УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ ЈАЗИК КАЈ УЧЕНИЦИ ВО ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Катерина Сусинова¹, доц. д-р Нина Даскаловска²

Апстракт: Со години научниците и лингвистите се обидуваат да ги откријат главните причини и фактори кои влијаат на учењето на странски јазик. Тие си го поставуваат прашањето: „Зошто некои луѓе се поуспешни во учењето на странски јазик од други?“. Тие предлагаат многу идеи, сугестии и хипотези, од кои многу ја вклучуваат употребата на стратегиите за учење како важен фактор. Главната цел на оваа истражување е да се утврди дали успешните ученици во последната година од нивното основно и средно образование користат слични или различни стратегии при учењето на странски јазик. Резултатите покажуваат дека има големи сличности во употребата на стратегиите, но се забележуваат и одредени разлики помеѓу одредени групи ученици.

Клучни зборови: *стратегии за учење јазик, успешни ученици, возраст, пол, сличности, разлики.*

THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL EFL LEARNERS

Katerina Susinova³, Nina Daskalovska⁴

Abstract: For years, scientists and linguists have been trying to discover the main reasons and factors that influence foreign language acquisition. They have been asking themselves the question: “Why are some people better at learning a foreign language than others?”. They have come up with a lot of ideas, suggestions, and hypothesis, many of which include the use of language learning strategies as an important factor. The main goal of this study is to investigate whether successful EFL learners in the final year of their primary

¹) СОУ „Коста Сусинов“, Радовиш, Македонија

²) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Македонија

³) SOU Kosta Susinov, Radovish, Macedonia

⁴) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia



and secondary education use similar or different strategies when learning English as a foreign language. The results show that there are a lot of similarities in the use of learning strategies, but sometimes certain differences can be noticed with the use of some strategies by particular groups of students.

Key words: *language learning strategies, successful learners, age, gender, similarities, differences.*

1. Introduction

The list of studies conducted in the area of language learning strategies is long and there is an abundance of evidence and supporting examples. This field began to interest researchers in the 1960s and many of them started to deal with the issue of language learning strategies and how learners use them in order to study a second language. Some of the most famous researchers in this field are Rubin (1975), Tarone (1977), Chamot (1987), O'Malley and Chamot (1990), Oxford (1990), Stern (1992), and many, many others. They define strategies as thoughts, behaviors, actions, operations, activities, forms, procedures, attempts, ways, techniques, or devices which help the learner acquire the new language. The learner uses them in various ways in order to comprehend and store the new information, and later on to be able to use that information in a meaningful context or a communicative activity. As Oxford (1990) suggests, a person uses the learning strategies which suit him most in order to learn faster, easier and more effectively, as well as to be able to use the language in different situations. She classifies language learning strategies into two basic groups:

- Direct strategies: Memory, Cognitive and Compensation Strategies;
- Indirect strategies: Metacognitive, Affective, and Social Strategies.

Nowadays, in most contemporary schools the roles of teachers and students have changed considerably, and as Hismanoglu (2000) puts it in his paper “now greater emphasis is being put on learners and learning rather than on teachers and teaching. What becomes more and more important today is how learners process new information and what kinds of strategies they employ to understand, learn or remember information from and about the second language”. And here the main and probably most important teacher role in teaching a foreign language is to provide a variety of tasks which would match different learning styles. Teachers who are willing to teach their students how to learn and become autonomous learners must always be aware of their students' individual needs and behavior profiles. Teachers must know a lot about their students' interests, motivations, and learning styles.

This is the main goal of this study. The results from this study may



help teachers in Macedonia recognize their students' strong and weak points when learning English as a foreign language in order to help them become better learners of the language. Furthermore, teaching students how to use the 'successful language learner' strategies when learning a foreign language is also important. As suggested by many linguists, despite the number of different styles and strategies of learning a foreign language, any learner could learn a second language in a similar way employing the strategies of the 'successful language learner' if he/she has a really strong will to do this.

Many researchers have discussed the characteristics of the 'good' or 'successful language learner', some of whom are Wenden and Rubin (1987), Oxford (1990), Lightbown and Spada (1998). All of them agree that there are certain strategies which any learner could employ to become better when learning the foreign language. Wenden and Rubin (1987) emphasize 14 such characteristics, some of which are creativity, learning to make intelligent guesses, taking charge of the learning process and making opportunities for practicing and using the language in and out of the classroom. However, all these learners' characteristics are not independent from one another: they interact in complex ways; and how they will develop in a learner depends on many other factors, such as age, gender, social and personal traits.

It has always been difficult for researchers to discover the nature of these complex interactions, but it has also been a challenge to try to do this. That is why this study will try to explain at least a portion of the vast 'sea' of language learning strategies and how they are used by students learning English in the final year of their primary and secondary education in the Republic of Macedonia.

2. Research questions

This study aims to investigate whether successful EFL students in the final year of their primary and secondary education in the Republic of Macedonia use similar or different strategies when learning English as a foreign language at school. Are there really certain characteristics which make them 'successful language learners' or not?

The research questions addressed in the study are the following:

- (1) What language learning strategies are used by students who finish primary and secondary school in the Republic of Macedonia?
- (2) Are there any differences or similarities in the use of language learning strategies between male and female students?
- (3) Are there any differences or similarities in the use of language learning strategies between primary and secondary school students?



3. Method

3.1. Participants

The participants in this study were 30 primary school students aged 14, and 35 secondary school students aged 18, who were in the final year of their primary and secondary education respectively in the Republic of Macedonia. There were 15 male and 15 female primary school students, and 15 male and 20 female secondary school students. They all started learning English as a foreign language at the age of 10. This means that the primary school students had been learning English for five years, and the secondary school students for nine years. All of them were successful language learners, as reported by their teacher who is the first author of this paper.

3.2. Instruments

The questionnaire that was used in the study was the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Oxford (1990) which consists of 50 statements divided into 6 parts. The six parts of the survey are in concordance with the six direct and indirect learning strategies proposed by Oxford (1990), presented in the classification system above. These are the three direct strategies: memory (part A), cognitive (part B) and compensation strategies (part C) and the three indirect strategies: metacognitive (part D), affective (part E), and social strategies (part F).

3.3. Procedure

The participants were asked if they would like to take part in the study. After the aim of the study was explained, they all agreed to participate. They completed the questionnaire individually and the teacher only helped them if they did not understand a word or a phrase. Then the questionnaires were collected and analyzed part by part, statement by statement, for each student. The results are presented in Table 1.

4. Results

The results show that all the participants use all the strategies to a certain extent. However, certain differences could be noticed with the use of some of the strategies, especially between the two different age groups.

Table 1 presents the use of language learning strategies by the primary and secondary school students who took part in the study. The results show that most of the average values range between 3.0 and 4.0 (with a total average range from 1.0 to 5.0). Average results ranging from 1.0 to 2.4 show low use of strategies, from 2.5 to 3.4 show medium use and from 3.5 to 5.0 show frequent



use of strategies. This implies that most of the strategies are usually used by most of the students from both age groups (primary and secondary school) and both gender groups (male and female).

Strategies	Primary school students		Total	Secondary school students		Total
	Male	Female		Male	Female	
Part A Memory Strategies	3.2	2.9	3.0	3.2	3.4	3.3
Part B Cognitive Strategies	3.7	3.9	3.8	3.6	3.6	3.6
Part C Compensation Strategies	3.3	2.7	3.0	3.6	3.6	3.6
Part D Metacognitive Strategies	4.0	4.1	4.0	3.9	4.0	3.9
Part E Affective Strategies	3.3	3.0	3.1	3.2	3.5	3.3
Part F Social Strategies	4.0	3.8	3.9	3.5	3.8	3.7
Overall average	3.6	3.5	3.5	3.5	3.7	3.6

Table 1. Language learning strategies use by primary and secondary school students

5. Discussion

From the results of the survey we can see that there are a lot of similarities in the use of language learning strategies between the different groups, but sometimes certain differences can be noticed with the use of some strategies for particular groups of students.

First of all, the results show that both groups use a variety of strategies in their acquisition of English. The strategies which are mostly used by all students are the cognitive, metacognitive, and social strategies (parts B, D, and F). This shows that when learning English at school students really try to use mental processes such as practicing a lot by repeating, analyzing, summarizing, combining, etc., and by doing this they successfully send and receive messages in the foreign language. In addition to cognitive strategies, they also use metacognitive strategies which include planning, centering,



arranging and evaluating their learning. Finally, all these strategies will be useless if they do not use social strategies that enable them to use the language in different situations. That is why many students employ strategies such as cooperating with others, asking questions for clarification or correction, and even empathizing with others.

Secondary school students use compensation strategies more than primary school students. Table 1 shows that the average value for secondary school students for these strategies is 3.6, whereas for primary school students they are 3.3 for male and 2.7 for female students. This means that secondary school students usually try to compensate for their lack of knowledge by guessing if they do not know something, by using synonyms for words or phrases that they cannot remember at a certain moment, and by adjusting or approximating the message they want to convey. This also shows that these students are better at overcoming their limitations when speaking or writing in English than primary school students.

However, this does not mean that the students do not use memory and affective strategies (parts A, and E), but the answers in these two parts vary, and the average values for all students are below 3.5, which means that students use these strategies occasionally. The results show that the memory strategies that students use are connecting words with images or pictures, making a mental picture of a situation where the word might be used, or sometimes physically acting out some new words. Among the less used strategies are using rhymes or flash cards to remember the new words, which might be due to the role of the teacher, rather than of the student.

As for the affective strategies, it appears that students may need more encouragement from teachers, parents, and even themselves in order to develop these strategies better and manage their emotions. They should be taught how to discuss their feelings with someone else, how to write a learning diary, how to take risks wisely, and how to lower their anxiety when learning the new language.

The second aim of this study was to see whether there are certain similarities or differences between students at the same age, but different gender. The results show that there are a lot of similarities between male and female students from both groups, and that most of the students use the same strategies. However, there are some differences. On the one hand, one can see that the average values for memory, compensation, and affective strategies for primary school students are at or below 3.0 for girls and between 3.0 and 3.5 for the boys. This means that boys tend to use these strategies more often than girls, although they also do not use them as much as they should. On the other hand, the average value for cognitive, metacognitive and social strategies is above 3.5 for both boys and girls, where girls have a slightly higher average value for cognitive and metacognitive strategies than boys, and boys have a



slightly higher average value for social strategies than girls. This leads to the conclusion that boys at this age are better at remembering more effectively, compensating for their missing knowledge and managing their emotions and learning with others. Girls, on the other hand, are better at using all their mental processes, organizing and evaluating their learning slightly more than boys.

Table 1 shows that there are not too many differences in the average values for secondary school male and female students. Actually, one may notice that the average values for the cognitive and the compensation strategies are the same for both male and female students (3.6), and the values for using the metacognitive strategies are also very close (3.9 for boys, and 4.0 for girls). This means that both boys and girls at this age usually use all their mental processes, compensate for their missing knowledge, and organize and evaluate their learning. However, there is a slight difference in the use of memory, affective and social strategies, where girls have a bit higher average value than boys. This means that girls at this age are better at remembering more effectively, managing their emotions, and learning with others.

The third aim of this study was to find out whether students of the same gender, but different age, use similar or different learning strategies when learning English at school. As Table 1 shows, the overall average value for using all the strategies for boys is very close, 3.6 for primary school boys, and 3.5 for secondary school boys. This means that most of the strategies are used equally by both groups, although there is a bigger gap between the average values for some of the strategies, such as the compensation and the social strategies. In relation to compensation strategies, secondary school students have higher average value of 3.6 than primary school boys whose average value for this section is 3.3. On the other hand, primary school boys have a higher average value of 4.0 for social strategies, whereas secondary school boys' average value is 3.5. This could lead to the conclusion that when boys are younger, they feel freer to learn with others. It could also mean that boys at this age need help from somebody or maybe they just feel more secure when they study with somebody else, someone who is at the same age. But, the older they get, the more independent they feel and they rely more on themselves than on other people. However, older boys try to compensate for their missing knowledge more than primary school boys. This means that younger students do not try to make a lot of guesses of unfamiliar words, and they also do not use a lot of gestures during a conversation in English. What could be implied here is that with time students learn how to become more intelligent guessers, they learn how and when to use specific mimes and gestures, and eventually overcome their limitations when speaking English.

The situation with the girls is somewhat different because there are bigger differences in the use of strategies. The results for metacognitive and social strategies show that both groups of females are very good at organizing and



evaluating their learning, and feel comfortable when learning with others, which is not so much the case with secondary school boys. However, the average values for the other four strategies are very different for primary and secondary school females, which means that at different age girls tend to use different strategies. According to Table 1, younger girls use only cognitive strategies slightly more than older girls. Memory, compensation and affective strategies are used by secondary school girls a lot more than by primary school girls. This implies that when girls are younger they tend to use mental processes a little bit more than when they are older, but this may mean that the older they get the more confident they become, and they rely on using other strategies as well, since they have already built up a certain amount of knowledge of the language. In addition, older girls remember more effectively, compensate for their missing knowledge, and manage their emotions better than younger girls.

6. Limitations

This study has several limitations. First, the survey was conducted only in two schools, one primary and one secondary, and only in one town, so we cannot make a comparison with other schools from other towns. Moreover, the number of participants was not large enough to allow us to draw firm conclusions from the study. Finally, in order to meet the criteria of ‘a good language learner’ only high-achieving students were included, so we cannot compare them with lower-achieving students. Further studies are needed that would be conducted in other settings, meaning more schools from different towns in the country, which would include more participants of different proficiency levels.

7. Conclusion

This study shows that not all learners are alike and that every learner learns in a way that best suits him/her. However, sometimes students of different age and gender show some patterns of similarities or differences which may distinguish them as a group of learners. This may mean that learning strategies develop and change over time, because the learner grows up and transforms with age. The study also demonstrates that some learning strategies are used more than others, which leads to the conclusion that certain individuals are more inclined towards using and developing a group of strategies, such as cognitive, metacognitive, and social strategies, rather than memory, compensation and affective strategies.

As mentioned before, teachers are very much responsible for the way in which students will nurture and develop the learning strategies. What is crucial here is ‘teaching learners how to learn’. As Brown (2007: 129) puts



it, “teachers should help students first of all to take charge of their language learning process – to become *autonomous* learners, and then to become *aware* of their styles, preferences, strengths, and weaknesses, and finally to take appropriate *action* on their second language learning challenges”. Teachers must help learners in the process of putting certain strategies into practice. It is the best way to help learners become good language learners. This relationship between teachers and students needs constant nourishing so that both teachers and students could get the most from it. Jeremy Harmer (2007: 107) asked: “Is teaching about the ‘transmission’ of knowledge from teacher to student, or is it about creating conditions in which, somehow, students learn for themselves?” Thus, the main role of the teacher is to help students learn and practice the use of learning strategies in order to become more independent learners. As Brown (2007: 147) states, “teachers need to recognize and understand a multiplicity of cognitive variables active in the second language learning process and to make appropriate judgments about individual learners, meeting them where they are and providing them with the best possible opportunities for learning”.

References

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. (5th ed). New York: Pearson Longman.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall, pp. 71-85.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed). New York: Pearson Longman.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal* 6, 8. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Lightbown, P. M. & Spada. N. (1998). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- O’Malley J. M. & Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1977). Concious communication strategies in interlanguage: a progress report. On TESOL 1977. Washington, D.C: TESOL.
- Wenden, A. & Rubin J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.





Стручен труд
Professional paper

УЛОГАТА НА ЛИТЕРАТУРАТА ВО ИЗУЧУВАЊЕТО НА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК И НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИКОТ

Марија Дончева¹, доц. д-р Нина Даскаловска²

Апстракт: Наставниците можат да ја користат литературата како моќна алатка во процесот на подучување на странски јазик. Преку неа тие би можеле да подучуваат вокабулар, изговор, синтаксички структури, граматика, стилистика и друго во зависност од целите на програмата и од интересите на учениците. Литературата е автентичен материјал кој лесно ги вклучува учениците во светот на фантазијата. Ефектот од ова се мотивирани ученици со позитивен став кон учењето. Поемите, романите и приказните може да иницираат силни емотивни одговори. Тие придонесуваат учениците да ја поврзат сопствената реалност со понудените содржини, што придонесува учењето да стане задоволство. Но, литературата сама по себе не е доволна. Треба да се изберат методи и активности кои будат интерес и мотивираат, како и содржини релевантни за учениците. Додека тие се трудат да ја разберат пораката на текстот, разбирањето на новите зборови станува споредно, а нивното учење инцидентно и спонтано. На овој начин литературните текстови лесно може да станат мост помеѓу учениците и културата на луѓето чијшто јазик тие го изучуваат. Целта на овој труд е да се сугерира како горенаведеното може да се постигне преку различни модели на користење литература. Првиот дел од трудот се фокусира на разликата помеѓу референтен и литературен текст, понатаму се набројани причините за употреба на литературни текстови во процесот на изучување на странски јазик и е објаснета улогата на ученикот како читател, а на крајот се заклучува следното: ако литературните текстови се успешно интегрирани во програмата, тогаш тоа може да биде најефективниот метод и мотивациона алатка која активно ќе ги вклучува учениците во процесот на учење.

Клучни зборови: *литературен текст, референтен текст, учење на странски јазик, мотивација, имагинација, читател*

¹) ООУ „Никола Карев“, Кочани

²) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип



THE ROLE OF LITERATURE IN LEARNING ENGLISH AND ITS EFFECTS ON LEARNERS' LINGUISTIC COMPETENCE

Marija Donceva³, Nina Daskalovska⁴

Abstract: Teachers can use literature as a powerful tool to teach a foreign language. They can teach vocabulary, pronunciation, syntactic structures, grammar, stylistics and other aspects of the language depending on the goals of the curriculum and the interests of the students. Literature is authentic material that draws students into the world of fantasy and imagination. The effect is motivated students with positive attitudes towards learning. Poems, novels, and stories can bring powerful emotional responses to the classroom. Students can relate their own real lives to the stories, which contributes to affective and enjoyable learning. However, literature by itself is not enough; teachers need to use imaginative techniques for integrating literature work with language teaching. It is also necessary to use motivating methodology and to choose the right materials to keep students interested. As they use literature, they learn about language structures without even noticing, which helps them to develop their communicative competence and that is the ultimate goal of English learning. Learners become involved with the stories they read and the understanding of the words becomes less important as they are trying to get to the message of the story. If the activities are oriented towards enjoyment and creativity instead of memorizing grammatical rules, students may get to like literature. It can easily become a bridge between the learner and the culture of the people whose language they are studying. The aim of this paper is to explain how this can be achieved through different models of teaching. The first part focuses on the difference between referential and representational materials. Then, the reasons for using literature in the classroom are elaborated and the roles of the learner as a reader are explained. The conclusion is that literature should be the teachers' strongest methodological and motivational tool to keep their students engaged in the learning process.

Key words: *representational text, referential text, foreign language acquisition, motivation, imagination, reader.*

³) OOU „Nikola Karev“, Kocani

⁴) Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip



1. Introduction

When talking about literary texts, it is important that teachers understand the difference between referential and representational materials and what they can achieve by exploiting these types of materials. Referential materials offer opportunities for communication on one level only. These materials are made up of words which have only one meaning and usually only one grammatical construction is possible. There is no questioning of rules or meanings. Representational language differs in the way that rules are questioned, there is a play on words, imagination involvement, free interpretations. Working with representational materials favours fluency over accuracy. Involving imagination underlies representational language teaching. Stories, poems, songs are all part of this type of language learning. They all have something in common and that is involvement of imagination. These representational materials allow students to overcome the limited attitude that most of them have developed and which deprives them of seeing the richness of the language. As Carter and McRae (1996) claim, language is reachness and variety and as such it demands more representational approach to learning and teaching:

„For as soon as language begins to mean, it begins to extend its meaning, to make demands on its users, whether speakers, listeners, readers or writers. And as soon as this happens, questions of interpretation, of shades of meaning, of reaction and response are brought into play.“

(Carter and McRae , 1996:19).

Introducing representational materials brings with itself an infinite number of strategies and possibilities which play with the learners' fantasy. But as McRae (1996) suggests, this freedom could be risky and the teacher has to balance between the awareness of the language system and how it works, and the range of flexibility this system allows. Only this balance can be a productive educational balance. According to McRae (1996), „development of language competence is a result of imaginative interaction, creativity which go beyond the limitations of referential language“ (p. 19). As he further explains, purely referential texts are rare. And as soon as we start doubting about the degree of referentiality, there is a move towards representational language. New areas are opened, areas of freedom and risks, which offer engagement of imagination and different interpretations of the words in the text. Representational language is all around us. It always involves thinking as a fifth skill of foreign language acquisition, and thinking results in reflection, interpretation, evaluation. Teaching a foreign language requires integration and mixing of the representational with the referential.



2. Reasons for using literature in the classroom

According to Pinar and Jover (2012), there are many reasons for integrating literature in the syllabus. Literary texts can be used as good motivational materials as they bring up dilemmas and emotional responses. Literature provides students with knowledge about the culture of the people whose language they are studying. These materials encourage language acquisition spontaneously and enjoyably while learners are absorbed in the plot of the story. Using literature expands students' language awareness in terms of making them more sensitive to the different uses of the language. Literature develops students' interpretative abilities. In order to understand the meaning, students are encouraged to make assumptions, infer the meaning by handling ambiguities, which results in the development of the overall language capacity. Using literature has an effect on the growth of the whole person. It has a pedagogical function as well in the way that it increases their emotional awareness, develops their critical abilities and makes them confident to express their ideas.

2.1 Literature generates motivation

Williams (1987) remarks that „readers read with a greater degree of engagement if they are reading for their own purposes, rather than a purpose imposed by the task” (p. 1). He further suggests that the task of the teacher is to create “a situation where students read a text because they are interested in it”. But it is not enough to provide a text for the students and ask them to read it. Generating motivation which occurs in the pre-reading phase is very important because it contributes to effective engagement of the students in the activities in the later phases. According to Williams (1984), the purpose of the pre-reading phase is to introduce the topic and arouse students' interest, to motivate students by giving them reasons for reading and to provide language preparation for the text. This phase attempts to activate existing schemata which, according to Carrell (1983), is what a person knows about a topic before he reads the text (as cited in Williams, 1987, p. 2). The reading phase focuses directly on the text. These activities help learners find relevant information in the text. The final phase or the post-reading phase is to encourage learners to think about what they have read and relate it to their own experience and opinions.

2.2. Literature contributes to language enrichment

According to Cruz (2010), „ literature can be regarded as a rich source of ‘authentic material’ because it conveys two features in its written text:



one is ‘language in use’, that is, the employment of linguistics by those who have mastered it into a fashion intended for native speakers; the second is an aesthetic representation of the spoken language which is meant to recover or represent language within a certain cultural context“ (p. 2).

In his work Cruz focuses on the aesthetic reading which contributes to language enrichment by providing a rich context in which the lexical items are more memorable. By reading literature students get a clear idea about the syntactic structures of written texts and how they differ from the spoken language. He suggests that learning about the formation and function of the sentences and the structure of a paragraph or a longer stretch of language, learners develop their writing and speaking skills. Their vocabulary also expands and this whole “process leads to cultural enrichment” (p. 4). This kind of reading helps students make connections between the text and their own culture and become aware of the effect that the text has on their own identity: „...a universe of possibilities is opened for the study of a foreign language where students can weave their own experience and life...“ (p. 7).

2.3. Literature as authentic material

Authentic materials reflect the reality of the language. They enable learners to cope with real life situations. These materials involve the readers in life experiences which provoke feelings, interpretations, assumptions and predictions. They create opportunities for discussions and enjoyment which contribute to building their confidence. Another benefit of using authentic texts is that they help learners to gain „heightened awareness of how language can mean, how its resources can be exploited to express different perspectives on familiar reality“ (Widdowson, 1992, as cited in Daskalovska and Dimova, 2012, p. 1183). It is more likely that language acquisition will occur if learners are exposed to meaningful input. The main task when reading literature is its interpretation and in order to be able to interpret the meaning students have to be involved in many activities such as asking questions, forming hypothesis, using their imagination, their background knowledge and their personal experience. In fact, as Widdowson (ibid.) suggests, the process of questioning before getting to the interpretation is what really matters. By developing their interpretation skills, students develop strategies for understanding texts for a life time, the result of which is long-term learning which will help them in every situation when they are supposed to analyse or interpret a literary work. The teacher should not expect that they will all come to the same or similar interpretations, because their life experience and cognitive and affective characteristics are very different and they influence the process of interpretation



in different, original ways. As we have mentioned, it is the active involvement of the learners in the text which requires manipulation with the already existent schemata which integrates with the new knowledge they are exposed to and makes them modify, change their current attitudes or beliefs or only become aware of something new, different from what they already know. Reading authentic texts is „ a space for the exercise of mental energy; it is a space for creativity; it is a space where the personal elements of interaction, involvement, concern and personality can all be accommodated“ (McRae, 1991, as cited in Daskalovska and Dimova, 2012, p. 1185).

Making students fall in love with literature means preparing them for the most wonderful experience in foreign language acquisition. While enjoying the fiction world the books create, they spontaneously acquire everything they need to become communicatively competent. They acquire vocabulary, reading speed, reading comprehension, reading fluency, oral proficiency, writing abilities, and what is very important is that their motivation and confidence are enhanced. According to Hedge (2000), „learners can build their language competence, progress in their reading ability, become more independent in their studies, acquire cultural knowledge, and develop confidence and motivation to carry on learning“ (as cited in Daskalovska and Dimova, 2012, p. 1185). It is very important that the teacher selects appropriate literature that will provide comprehensible input and light up their motivation and interest.

2.4 Literature enhances cultural learning

Mikulecky (2008) claims that language and culture can not be separated because “language knowledge and thinking patterns are socially constructed within a cultural setting”. She explains that each culture creates different schemata of the world which results in constructing different models of the meaning of the text.

According to Hanauer (2001, p. 393), literary knowledge consists of three types of knowledge: knowledge of literary texts, knowledge of ways of reading literature and knowledge of interpretations of literature. All three types play an important role in the development of cultural knowledge. The author emphasises the importance of exposing students to presentations of well-formed interpretations of literary texts by expert literary readers because this enhances the students abilities to create their own interpretations. She also suggests that ‘the designs of meaning making and meaning production’ are different in different cultures and they ‘can produce drastically different understandings of the literary-texts’. Something that is considered to be positive in one culture or at least normal, can be considered as negative in another and



can be criticised. This means that „literary texts are not self-explanatory...they are ambiguous and polisemantic“ (Hanauer , 2001, p. 393). This is one of the reasons why these texts should be presented and analysed within the language classroom. One of the arguments against using literature in the language classroom is the fact that sometimes literature does not reflect the culture of the whole community, instead it reflects ‘one individual’s perspective of that culture’ (Edmondson, 1997, as cited in Hanauer, 2001, p. 395). This can be problematic because this individual view can be taken as a general one which would present a false picture of that society. As Hanauer suggests, the solution to this problem is presenting a variety of individual viewpoints, so that by combining the different cultural interpretation learners can create a deeper understanding of the foreign culture.

3. The role of the reader

When we read we use different kind of knowledge that we already possess. According to Gibbons (2002), we need a lot more than phonics knowledge in order to understand and interpret the text. Goodman (1967) states that there are three kinds of knowledge: semantic knowledge or knowledge of the world, syntactic knowledge which is knowledge of the structure of the language, and graphophonic knowledge or knowledge of the sound-letter relationship (as cited in Gibbons, 2002 , p. 78). All these kinds of knowledge are used simultaneously and they all contribute to understanding and interpreting the text. According to the schema theory, there is another kind of knowledge that contributes to effective reading. This is the knowledge that is related to the world and is based on our previous experiences and knowledge: “This data is organized in patterns which enables us to know what to expect and how to behave as part of a particular culture and society” (Anderson and Pearson, 1984, as cited in Gibbons, 2002, p. 79). Gibbons (2002, p. 79) explains that “schema theory, applied to reading, proposes that effective readers likewise draw on particular kinds of culturally acquired knowledge to guide and influence the comprehension process“. According to Wallace (1992), this schematic knowledge is of two types: knowledge of the topic and knowledge of the genre (as cited in Gibbons , 2002, p. 79). If we have this knowledge, then reading only confirms what we already know. A problem arises when our schematic knowledge is different from that one presented in the text. Then the reader needs to adapt his knowledge to conform to the norms of the culture of the language. Freebody and Luke (1990) suggest that effective reading is related to the multiple roles of the reader, and these roles are: code breaker , text participant , text user and text analyst. As a code breaker the reader



has to possess alphabetic awareness i.e phonetic knowledge. But, this is not sufficient for the successful reading of authentic texts. The reader also has to be a text participant. This role allows the reader to connect the text with his knowledge of the world and culture and generic structure. As Gibbons (2002, p. 99) remarks, “being a text participant, means having the resources to match text with appropriate content and cultural knowledge“.

As mentioned above, another role is the one of a text user which means that the reader is able to participate in the social activities based on a written text. In other words, readers are able to predict what would be significant in the text, they know how to approach a character study. This means that the reader is able to draw the meaning from the text because of the presented reader role model. As a text analyst, the reader should be able to read critically and recognize what is the author’s intention, whether it is manipulative or only informative or just a reflection of a different culture and different beliefs. These roles of the reader are at the same time the reading skills the reader has to possess in order to be able to read for meaning. As Mikulecky (2008) suggests, they are “cognitive processes that the reader uses to make sense of the text”, and teachers should help their students to develop the skills that will enable them to understand literary texts.

Gibbons (2002, p. 83) remarks that “the knowledge readers bring to the text is critical in their ability to get meaning from it”. In order to make them able to match what they already know to what is new for them, the teacher must move from the already known to the new or what is yet to come, which does not mean that they should avoid books that contain unfamiliar content. According to Gibbons (2002), instead of avoiding these kinds of books the teacher should build up the knowledge that is relevant to the text. This is closely related to the pre-reading phase or what the teacher does before introducing the text. Unfamiliarity with the language may also affect the quality of the reading. If the reader does not understand some of the words, he/she may not be able to predict what will come next. This means that children must be given the opportunity to become familiar with the text or the book before they read it. All of these can be achieved if the teacher provides good learning conditions, one of them being rich reading environment and good reading strategies.

4. Models of teaching literature

Teaching literature is not an easy task on the part of the teachers. It needs careful planning and good strategies that will contribute to understanding the message of the text or the book and interpreting it in your own, original way. According to Carter and Long (1991, as cited in Savvidou, 2004), teaching



literature can fall into one of the three main models: the cultural model, the language model, the personal growth model. These models are related to each other but still differ in some features. Through the first model students learn about the culture or system of attitudes and beliefs and they acquire new vocabulary and expressions. In other words, they encounter universal ideas but in a way they are seen and treated or experienced in another culture. The second model focuses on the language and the main objective when using this model is to enable the student to develop an original way of interpreting the text and to expose students to good examples of language use. This model is most often used for language development, but there is a risk that it can turn language learning into a mechanistic and boring task. The third model, the model for personal growth represents a genuine interest in reading, choosing topics of interest, reading for pleasure and emotional and imaginative engagement of the learner. Motivation for reading here is intrinsic, not extrinsic. Students read not for the sake of passing the exam, but for the sake of their own personal growth. They evaluate because they want and have something to say about the text or the book. When using literature, some teachers focus on the knowledge about literature and learning facts about authors and literary contexts, which does not lead to reading for pleasure or extensive reading. On the other hand, as Savvidou (2004) suggests, if teachers use literature as a resource they can encourage personal pleasure in reading and active involvement in the text. This is a student-centered approach which involves active engagement of learners. In order to make students able to do in-depth reading, the teacher should first develop their linguistic competences to some extent. It is very important that students are prepared to link to the text experientially, in other words they should have had similar experience in order to be able to understand the meaning of the book. In this way they will get involved in the text and the text will become a learning stimulus which will help them overcome the small difficulties that arise because of some unknown vocabulary.

5. Texts and apparatus

When working on a literary text, the learner should be asked to work comparatively, contrasting phrases and evaluating the way their meanings are created. Usually teachers start with very short texts or even ambiguous phrases in order to introduce the learners to some of the ways of approaching literary texts. The apparatus can open up questions of reaction, response and opinion which will lead to language production. And language production is one of the main aims of language teaching. According to McRae (1996), when using literature, language learning moves beyond the four traditional



skills, i.e it helps students develop a fifth skill and that is thinking. This way of learning offers individual reaction and response and the learner can expand their lexical and structural knowledge and they can experiment with the target language in affective and practical ways. Teachers should not be afraid of the mystery of literature because language is open to all and it is the richest source of learning potential for learners at all levels. Linguists agree that literary texts are appropriate for learners of all levels, but this approach should be encouraged and developed from the earliest stages of language learning. It is very important that the teacher knows what is the aim of using representational materials and why they should become part of the language learning process.

5.1 Criteria for selecting the text

The first criteria when choosing a text is the students' cultural background. The teacher should always bear in mind that their knowledge and expectations may help or hamper their understanding of the text. But sometimes what is new and unknown may awaken students' interest. Another criteria is the students' linguistic proficiency which includes familiarity with the usual norms of language use and recognising when they are violated, students' ability to infer meanings, will the students be motivated to enjoy the text or maybe they will be demotivated by the difficulties of the language. Another criteria is students' literary background which refers to their literary competence in their mother tongue which may help them to read and interpret literature in English efficiently.

5.2 Learning techniques

The teacher can use different techniques to use literature in the language classroom. Analyzing the language used in the text is one of them. Comparison and contrast require that the students find similarities or differences between two topic-related texts. Expansion is another technique for working with literature in which students have to add certain elements or predict what happens after the story finishes. Another technique that can be used is matching. Students are given two sets of items which they must link taking into account both syntax and meaning. Media transfer asks students to transform a text from one medium to another, for example from poetry to prose or from written to oral. Reconstruction allows students to re-establish certain elements in a text which have been omitted or jumbled. Reduction is used when the teacher wants to teach the students how to make a short summary of the text and keep the meaning. The replacement technique requires replacing some text elements with others of the same kind.



5.3 Planning for reading a text

According to Gibbons (2002), reading activities should help readers understand the particular text they are reading and they should help readers develop good reading strategies for reading other texts. This means that we could make long term contribution to effective reading . If the teacher explains the unknown words before the children read the text, they will understand the text, but this won't have a long term effect on their reading strategies and they will not be able to cope with unknown words they will meet later in other texts. In other words, teachers should offer explicit strategies for dealing with unknown vocabulary when reading other texts .

The most effective framework for working with texts is dividing the reading activities into three sections: activities that will be done before the reading, activities that students do while reading is going on and activities that will be done after the text has been read. This framework offers a very effective way of working with texts. The goal of pre-reading activities is to prepare the student to deal with linguistic and cultural difficulties and to activate prior knowledge. These activities should not deal with every difficulty but they should develop students sense of what they will be reading about so that they will be prepared and they will be less dependent on the words in the text . When they already have some sense of the overall meaning they will be able to understand more linguistically complex language. During-reading activities are intended to involve the reader actively in the text and to model good reading strategies. As soon as the learners are familiar with the text and no longer have comprehension difficulties, the teacher can introduce after-reading activities. These activities should fulfill three major purposes. First, the text can be used as a basis for specific language study, such as focus on a particular item of grammar. These activities give students the freedom to experiment with their creativity and imagination or simply transfer the information into a different form, a time line or a diagram or poetry. These activities should be created in the way that they always require students to get back to the text and check on specific information.

6. Conclusion

Using literature in the classroom is a great tool, but we cannot forget that we have to choose the right material so that students can maximize their learning. It has to be interesting and adequate for each student level. We would all agree that learners can benefit from literature; we are responsible for choosing material that catches their interest, so that they want to read and listen more, which results in further and richer learning. Literary texts create opportunities



for personal expression as well as reinforce learner's knowledge of lexical and grammatical structure and enable learners to develop their communicative and cognitive skills. Reading and learning are in a symbiotic relationship, "while overall language development supports reading, so too does reading support language development" (Wallace, 1992, as cited in Gibbons, 2002, p. 97).

While reading, the learner uses many types of knowledge and he uses it simultaneously to understand the meaning of the text. Reading is not a simple skill and there are strategies that can be used for helping students to learn to read for meaning. Knowledge that students possess or the schematic patterns contribute to different understanding of the text, i.e. their cultural knowledge can be very different from the culture of the people whose language they are learning and this can obscure or colour the original meaning. It is very important that teachers plan well before working with literary texts, especially the pre-reading phase which is very important because in this phase they motivate the learners and awaken their interest in the text.

We would conclude the paper with a strong recommendation for using literary texts as a source of authentic material in the classroom. They involve the learners in a spontaneous and enjoyable process of language acquisition, allow personal growth and enhance all language skill at the same time developing the most important one - thinking.

References

- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-thematic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman
- British Council (2009). *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*. London
- Carter, R. and Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Carter, R. & McRae, J. (1996). *Language, Literature and the Learner*. Longman
- Carrell, P.L. (1983) Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language, 1*(2), 81-92.
- Cruz, J.H.R. (2010). The Role of Literature and Culture in English Language Teaching. *Applied Linguistics, 7*.
- Daskalovska, N. & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences 46*(2012), pp. 1182-1186
- Edmondson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and



- teaching: some valid assumptions and invalid arguments, *AILA Review* 1995/6, 12, pp. 42-55
- Freebody, P. and Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*. 5(7), 7-16.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Hanauer, D. (2001). Focus-on-cultural understanding : Literary Reading in the Second Language Classroom. *Applied Linguistics*, 24, 389-404.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford. Oxford University Press.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small „l“* . London: Macmillan
- Mikulecky, B.S. (2008). Teaching Reading in a Second Language. Pearson Education. Retrieved from: <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO RES-Mikulecky-ReadingMonograph.pdf>
- Pinar, B.J.O. & Jover, M.T. (2012) . Literature in the English Language Classroom-Poetry. Retrieved from: [http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature in the language classroom \(theory\) - Borja Ojeda y Marina Torralbo.pdf](http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature in the language classroom (theory) - Borja Ojeda y Marina Torralbo.pdf)
- Savvidou, C. (2014). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, December 2004. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>
- Wallace, C. (1992). Reading and Social Meaning. In C. Wallace (Ed.), *Reading*. Oxford UK:Oxford University Press
- Williams, E. (1987). Classroom Reading through Activating Content-based Schemata. *Reading in a Foreign Language*, 4(1).
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

